

# *”Jag har känt mig lite, så där, modigare”*

En kvalitativ interventionsstudie i positiv psykologi

Jennifer Söderlund

Avhandling Pro gradu i specialpedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2019

## Abstrakt

<b>Författare</b>	<b>Årtal</b>
Söderlund, Jennifer	2019
<b>Arbetets titel</b>	
<i>"Jag har känt mig lite, så där, modigare"</i> : En kvalitativ interventionsstudie i positiv psykologi	
<b>Publicerad avhandling för magisterexamen i specialpedagogik</b>	<b>Sidantal</b>
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	62
<b>Projekt inom vilket arbetet gjorts</b>	
Arbetet baserar sig på material från Styrka, glädje och medkänsla-projektet vid Folkhälsan Forskning i Helsingfors	
<b>Referat</b>	
<p>Positiv psykologi är ett vetenskapsområde inom vilket man undersöker välbefinnande. Studiet av välbefinnande på olika områden i samhället har ökat markant sedan positiv psykologi blev en etablerad disciplin inom tillämpad psykologi (Seligman, 2011). En inriktning inom den positiva psykologin är positiv pedagogik, som definieras som utbildning både för traditionella skolfärdigheter och för välbefinnande (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich &amp; Linkins, 2009) Inom den positiva pedagogiska forskningen har ett flertal interventionsmodeller för att öka elevers välbefinnande utformats. Syftet med den här avhandlingen är att undersöka elevers upplevelser av en sådan intervention. Mina forskningsfrågor är:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Vilken nytta upplever deltagarna att de har haft av att lära sig om styrkor?</li><li>2. Vilken nytta upplever deltagarna att de har haft av att lära sig om att fylla och tömma egna och andras hinkar?</li></ol> <p>För att svara på mina forskningsfrågor har jag gjort en kvalitativ studie. Sammanlagt femtio elever i fyra olika femteklasser i svenskfinland deltog i interventionen. Materialet samlades in via enkätsvar kompletterat med fokusgruppsintervjuer och analyserades genom kvalitativ innehållsanalys.</p> <p>Elevernas upplevda nytta av att lära sig om styrkor och konceptet med hinkar har kunnat kategoriseras i sju huvudkategorier för vardera forskningsfrågan. Resultatet visar på att eleverna upplevt det vara nyttigt att lära sig om styrkor eftersom det ökat introspektionen, vilket syns i att eleverna upplever sig ha en mera tydlig självbild, större självförtroende och utökad självkännedom. Andra nyttor som eleverna upplevt är ökad användning av styrkor och ökad medvetenhet om andras styrkor. När det gäller konceptet med hinkar kretsar elevernas upplevda nytta kring att de börjat förstå, tänka efter och agera annorlunda när det kommer till interaktion med andra. Detta märks på ett konkret sätt i elevernas vardag då klassandan påverkats positivt genom att uppmuntran har satts i system i klassen.</p> <p>Elevernas upplevelser av interventionen överlag har varit så gott som enbart positiva. Denna studie utgör tillsammans med andra kvantitativa och kvalitativa studier av</p>	

Folkhälsans intervention Styrka, glädje och medkänsla en utvärdering av interventionens inverkan på elevernas välbefinnande. Den intervention som utförts är ett första steg mot att sprida positiv psykologisk kunskap i skolor i svenskfinland. Att basera elevvårdsarbetet för mental hälsa på positiv psykologi kunde vara ett sätt för att få en tydligare gemensam linje för de förebyggande insatser som elevvårdslagen (Lag om elev- och studerandevård, 2013) föreskriver att elevvården främst ska vara uppbyggd kring.

**Sökord**

Positiv psykologi, positiv pedagogik, karaktärsstyrkor, positive psychology, positive education, character strengths

# Innehåll

<b>1 Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrund och syfte .....	1
1.2 Forskningsprojektet Styrka, glädje och medkänsla.....	4
1.3 Teoretisk bakgrund.....	5
1.3.1 Positiv psykologi .....	5
1.3.2 Karaktärsstyrkor .....	7
1.3.3 Hinkar .....	8
1.3.4 Positiv psykologi i skolan .....	9
1.3.5 Evidens från skolinterventioner baserade på positiv psykologi .....	12
<b>2 Metod .....</b>	<b>14</b>
2.1 Syfte och forskningsfrågor .....	14
2.2 Fenomenologisk forskningsansats .....	14
2.3 Datainsamling .....	16
2.3.1 Interventionens upplägg .....	16
2.3.2. Enkät och fokusgruppsintervju som datainsamlingsmetoder.....	18
2.4 Dataanalys .....	19
2.4.1 Kvalitativ innehållsanalys som analysmetod .....	19
2.4.2 Analysens utförande .....	20
2.5 Kvalitetsmässiga och etiska överväganden .....	22
2.5.1 Datainsamlingens och analysens trovärdighet .....	22
2.5.2 Analysens tillförlitlighet .....	24
2.5.3 Forskningsetiska aspekter .....	24
<b>3 Resultat .....</b>	<b>25</b>
3.1 Upplevd nytta av att lära sig om styrkor .....	25
3.1.1 Ökad användning av styrkor .....	25

3.1.2 Inverkan på självbilden .....	27
3.1.3 Stärkt självförtroende.....	30
3.1.4 Ökad kännedom om goda karaktärsdrag.....	31
3.1.5 Medvetenhet om andras styrkor .....	32
3.1.6 Nyttigt för framtiden.....	33
3.1.7 Ingen nytta.....	33
3.2 Upplevd nytta av att lära sig om hinkar .....	33
3.2.1 Ny kunskap.....	34
3.2.2 Ökad mentalisering och eftertänksamhet .....	36
3.2.3 Ändrat sätt att bemöta andra.....	37
3.2.4 Förståelse för att känslor smittar .....	39
3.2.5 Ökad resiliens .....	42
3.2.6 Uppmuntran har satts i system .....	42
3.2.7 Nytt av att förmedla kunskapen till andra .....	44
<b>4 Diskussion .....</b>	<b>46</b>
4.1 Metoddiskussion .....	46
4.1.1 Diskussion kring datainsamlingen.....	46
4.1.2 Diskussion kring dataanalysens trovärdighet och tillförlitlighet.....	46
4.2 Resultatdiskussion.....	49
4.2.1 Att lära sig om styrkor ökar ens förståelse för självet .....	51
4.2.2 Internaliserad förståelse av interaktionens betydelse .....	53
4.3 Implikationer för skolvärlden .....	55
4.4 Vikten av en utökad forskning om konceptet hinkar .....	57

## Källförteckning

## Bilagor

### Bilaga 1: Sammanställning

## Figurer

**Figur 1:** Deltagarnas upplevda nytta av att lära sig om styrkor

**Figur 2:** Deltagarnas upplevda nytta av att lära sig om hinkar

**Figur 3:** Johari-fönstret

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund och syfte

Positiv psykologi är ett vetenskapsområde inom vilket man undersöker välbefinnande. Studiet av välbefinnande på olika områden i samhället har ökat markant sedan positiv psykologi blev en etablerad disciplin inom tillämpad psykologi (Seligman, 2011). En inriktning inom den positiva psykologin är positiv pedagogik, som definieras som utbildning både för traditionella skolfärdigheter och för välbefinnande (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009). Sett till definitionen kan positiv pedagogik således sägas vara ett forskningsområde som omfattar båda de två centrala verksamheterna inom utbildningsväsendet: undervisning och elevvård.

Enligt Finlands elevvårdslag (Lag om elev- och studerandevård, 2013) föreskrivs att elevvården i första hand ska bestå av förebyggande insatser som stödjer hela skolan. På det sättet får insatserna störst genomslagskraft och man kan skapa ett sådant gott klimat i skolan som gynnar elevernas hälsa och utveckling. Men lagen säger inte hur de förebyggande elevvårdsinsatserna ska vara utformade. Varje skola och varje anställd i skolpersonalen förverkligar det här arbetet på det sätt som de tror är bäst.

Lärarna och skolans social- och hälsovårdspersonal har ett delat ansvar för elevvården enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 78). Yrkesgrupperna bör således samarbeta kring det förebyggande elevvårdsarbetet och ta vara på de olika möjligheterna som de olika yrkesbilderna ger. Psykologin som vetenskap har historiskt sett fokuserat främst på hur man lindrar symptom på lidande (Seligman, 2011, s. 1). Många skolpsykologer arbetar därför främst genom individuella insatser riktade till de elever som mår dåligt. Förebyggande arbete borde istället göras som en insats på gruppnivå. De i skolpersonalen som främst når ut till hela grupper idag är lärarna. Många lärares arbetsbörda har ökat under de senaste åren, främst till följd av ökande krav på dokumentering (Finlands Svenska Lärarförbund, 2017). Som det ser ut idag finns det alltså verksamhetskulturella och resursmässiga faktorer som utgör ett hinder för en förändring mot ett större fokus på förebyggande insatser i elevvårdsarbetet.

Enligt elevvårdslagen (Lag om elev- och studerandevård, 2013) ska elevvården vara utformad så att den bildar en fungerande och sammanhängande helhet. Det förebyggande elevvårdsarbetet och samarbetet kring detta skulle underlättas betydligt om de förebyggande insatserna kunde samordnas. Det skulle således behövas en gemensam linje, ett strukturerat och forskningsbaserat tillvägagångssätt som alla yrkesgrupper i skolan kunde utgå ifrån. Inom det relativt nya vetenskapsområdet positiv psykologi utformar man och empiriskt testar sådana interventionsprogram för elevhälsa i skolor (Seligman, 2011, s. 81).

Inom positiv psykologi fokuserar man på det bästa i människor. I motsats till att lindra lidande strävar forskning inom positiv psykologi till att förstå hur man kan stärka sådana goda karaktärsdrag som får människor att blomstra och känna välbefinnande (Seligman, 2011.). För att uppnå en god hälsa behöver man alltså inte bara se till att undvika och bota lidande. För en god elevvård bör skolpersonalen också stöda förekomsten av positiva känslor och positiva upplevelser hos eleverna, skapa en miljö där eleverna kan uppleva mening, engagemang, och att de lyckas uppnå sina mål samt möjliggöra positiva relationer mellan eleverna.

Interventioner i positiv psykologi syftar till att stärka en positiv inriktning i livet genom forskning om hopp, motivation, målsättning, uthållighet, flow och förmåga till flexibel problemlösningsförmåga. Viktiga medmänskliga och sociala förmågor såsom vänlighet, tacksamhet, empati, hänsyn och förlåtelse betonas (Norrish & Seligman, 2015). Dessa psykologiska resurser stärker både barnet självt och barnets empatiska sociala förmåga nu och i framtiden. Samtidigt utvecklas även den egna uppfattningen om syfte och mening i livet och barnens psykologiska motståndskraft vid motgångar (resiliens) stärks (Seligman, 2011).

De ovannämnda förmågorna och psykologiska resurserna går väldigt väl ihop med målen i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 20). I dessa läroplansgrunder betonas vikten av att skapa goda förutsättningar för elevernas växande och välbefinnande. Man understryker barnens aktiva roll i en strävan till ansvar för sin egen utveckling, självreglering, förmåga att ställa upp mål, tänka kreativt och lösa problem. Vidare betonas vikten av att eleverna lär känna sig själva, sina styrkor och utvecklingsmöjligheter (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 20). De nya bedömnings-



grunderna för lärande fäster särskild vikt vid att elevernas styrkor lyfts upp och beaktas.

Just personliga styrkor är ett centralt tema inom positiv psykologi. Arbetet med att utforma en heltäckande katalog över alla mänskliga styrkor började med studier av texter från olika kulturer och olika tider, från vilket man kom fram till sex dygder som gällde universellt. Efter detta omfattande arbete i flera steg som leddes av Peterson och Seligman (2004) kunde man sedan presentera de 24 karaktärsstyrkorna, kategoriserade under de sex dygderna. Varje individ har alla dessa styrkor i varierande grad. Dessa styrkor vill man genom styrkefokuserade interventioner i positiv psykologi hjälpa människor att se och uppskatta det goda i sig själva, och använda dem för att må bättre och uppnå sina mål.

I den här avhandlingen undersöker jag upplevelser av en intervention som riktade sig till femteklassister där arbete med styrkor stod i fokus. Jag har själv kommit i kontakt med positiv psykologi genom mitt eget sökande efter vad som utgör ett gott liv och hur man kan växa till en god människa och uppleva välbefinnande. Jag har alltid varit dragen till ett angreppssätt på psykisk hälsa där fokus ligger på hur man förstärker det friska, och därför kände jag mig genast fångslad av den positiva psykologin. Särskilt tilltalande var forskningen om människans goda karaktärsdrag, de tjugofyra karaktärsstyrkorna. Jag upplever att de gav mig en definition på vad de goda i oss människor är, det vill säga vilka resurser det är vi har som vi kan arbeta med när vi strävar efter att stärka det friska, goda och starka i människor.

Skolinterventioner i positiv psykologi har utförts på många håll i världen, bland annat USA, Storbritannien, Australien, Spanien, Israel och Iran. I Finland är positiv psykologi ännu relativt nytt och outforskat. Men mycket glädjande har nu forskningen i Finland kommit igång i och med den forskning som görs av Folkhälsan, som den här avhandlingen är en del av, samt den forskning som görs vid Helsingfors universitet i ledning av bland andra Lotta Uusitalo-Malmivaara (Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara, 2018). Den här studien är således en del i den inhemska forskning som behövs för att utvärdera effekten av positiva pedagogiska interventioner för finländska skolelever.

Men också internationellt behövs mera forskning kring effekterna av interventioner inom positiv psykologi på ett brett spektrum av faktorer relaterade till välbefinnande.

De tidiga interventionsstudierna som undersökte effekterna av positiv psykologi har främst fokuserat på depressivitet (Brunnwasser, Gillham & Kim, 2009; Gillham m.fl., 2007). Den forskning som nu görs vid Folkhälsan undersöker utöver depressivitet också interventionens effekt på välbefinnande, hoppfullhet samt positiva och negativa känslor. Den här studien är en unik pusselbit i detta i och med sin kvalitativa utformning. Genom att analysera elevernas egna upplevelser kan denna studie ge en fördjupad och mer nyanserad förståelse av vilken nytta eleverna själva erfarit av att deltagit i Styrka, glädje och medkänsla-interventionen.

## 1.2 Forskningsprojektet Styrka, glädje och medkänsla

Projektet Styrka, glädje och medkänsla är en helhetsinriktad skol- och föräldrainervention som utförts av Folkhälsan med syfte att stärka det psykologiska välbefinnandet och de mentala resurserna hos finlandssvenska barn i skolåldern (Fagerlund, 2017). När jag kom i kontakt med projektet hade interventionen redan utförts men inga resultat ännu publicerats, och jag är tacksam över att ha fått bli en del av forskarteamet som analyserar materialet. Projektet har bestått av tre pilotinterventioner med olika utformning. Skolinterventionen, som den här studien undersöker, riktar sig direkt till eleverna genom undervisning i positiv psykologi under sammanlagt trettio lektioner under ett skolår. Utöver denna har också en föräldrainervention och en intervention inriktad till skolpersonalen utförts, med målet att via de vuxna i barnens närhet sprida den positiva psykologiska kunskapen och således stärka barnens välbefinnande.

I skolinterventionens experimentgrupp ingår fyra femteklasser i Svenskfinland, två i huvudstadsregionen och två i Vasa. Sammanlagt tog femtio elever del av interventionen. Projektets långsiktiga mål är att skapa ett helhetsprogram för en välmående skola. Planen är att det ska bestå av manualer med program för elever, vårdnadshavare och skolpersonal som de kan följa för att förverkliga det läroplansangivna föreskrifterna med ett förebyggande elevvårdsarbete för den psykiska hälsan. Detta program kommer förhoppningsvis sedan kunna spridas i skolorna i Svenskfinland. För att redan nu under pilotinterventionerna förankra det positivt psykologiska arbetet i de deltagande gruppernas vardag har interventionen utförts i samarbete med gruppernas klasslärare. De har utbildats om projektets teman

och varit en aktiv undervisande part under projektets lektioner. Förhoppningsvis fortsätter de arbetet i sina grupper även efter interventionens slut. Även skolpsykologen och skolkuratoren bjöds in för att delta. (Fagerlund, 2017.)

Interventionens effekt undersöks med en bred uppsättning olika datainsamlingsmetoder. Till de kvantitativa måtten hör dagliga rapporter om elevernas välbefinnande via Experience Sampling Method, fysiologiska mätningar av hjärtrytm och kortisol samt frågeformulär (Fagerlund, 2017). Syftet med min avhandling är att komplettera den kvantitativa kunskap som fås från det insamlade materialet med kvalitativ kunskap genom enkät- och fokusgruppsintervju. Jag vill lyfta fram elevernas egna upplevelser som källor till kunskap om hur en dylik intervention mottas av de individer som interventionen faktiskt är utformad för. Målet med den här avhandlingen är att elevernas röster ska bli hörda, och att presentera dessa röster på ett strukturerat och vetenskapligt sätt så att läsaren av den här forskningen enkelt kan få en bild av kärnan i elevernas erfarenheter. För det är trots allt bara eleverna själva som vet vilken nytta just de har upplevt att de haft av interventionen Styrka, glädje och medkänsla.

## 1.3 Teoretisk bakgrund

### 1.3.1 Positiv psykologi

Positiv psykologi är det vetenskapliga studiet av välbefinnande. Genom samma strikta empiriska metoder som använts inom modern psykologi för att grundligt undersöka psykiskt lidande och sjukdom hos människor strävar man inom positiv psykologi att rikta uppmärksamheten mot den andra sidan av spektret för mental hälsa, nämligen vad som får människor att blomstra (Seligman, 2011). Vanliga teman som undersöks inom positiv psykologi är till exempel hopp, tacksamhet och förlåtelse. Dessa är tre av de tjugofyra s.k. karaktärsstyrkor som man genom omfattande efterforskningar har funnit är goda personlighetsdrag hos människor som uppskattas universellt i alla kulturer och också historiskt (Peterson & Seligman, 2004). Andra teman som undersöks inom positiv psykologi är till exempel positiva känslor, flow och resiliens.

Positiv psykologi är en relativt ny vetenskap. Men begreppet positiv psykologi användes första gången redan 1954 av Abraham Maslow, som då reflekterade kring att psykologin som vetenskap begränsat sig till att undersöka den negativa halvan av den mänskliga upplevelsen. Han skrev att vi känner till mycket litet om människans

potential, dygder, nåbara strävanden eller om hennes fulla psykologiska höjder. (Lopez & Gallagher, 2009.) Det var först fyrtio år senare som psykologen och forskaren Martin Seligman tog fasta på dessa tankar och tillsammans med Mihaly Csikszentmihalyi 1997 grundade positiv psykologi som fick statusen som en tillämpad psykologisk vetenskap (Kristjánsson, 2012).

Dock är inte den positiva psykologin unik i att undersöka teman kring det bästa i människan och hur hon ska uppnå sin fulla potential. Vetenskapen bygger på den humanistiska psykologin som hade en stark ställning under 1950–1970-talet, inom vilket självförverkligande var ett centralt tema. Under 1980–1990-talet studerades hur människan anpassar sig och klarar av svåra situationer och teman som överlevnadsstrategier (coping), självkänsla, upplevd självförmåga, multipla intelligenser och emotionell intelligens var föremål för vetenskapligt intresse. Utöver dessa tidigare psykologiska rötter har positiv psykologi också en förankring i moralfilosofi och dygdetik. De tjugofyra goda karaktärsdragen som man funnit när man kartlagt vad som ansetts som goda mänskliga drag har alla en moralisk komponent, vilket Seligman själv säger sig ha varit förvånad av att ha funnit. Människor verkar uppnå välbefinnande genom att tänka och agera moraliskt, vilket är i linje med den dygdetik som har sin grund i Aristoteles filosofi. (Kristjánsson, 2012.)

Ett centralt tema för positiv psykologi är hur man definierar konstruktet välbefinnande. Välbefinnande är just ett konstrukt eftersom det inte är någonting som går att mäta direkt i sig självt, utan består av ett antal andra faktorer som i sin tur är konkreta och mätbara. En idag vanlig definition av välbefinnande är den som används inom PERMA-teorin. PERMA är en akronym uppbyggd av fem beståndsdelar för välbefinnande, vilka är positiva känslor, engagemang, relationer, meningsfullhet och arbete väl utfört (achievement på engelska). (Seligman, 2011, s. 11–20.)

I en tidigare modell som Seligman (2011, s. 13) utformade var happiness (på svenska: lycka eller glädje) det fenomen som den positiva psykologin skulle ha som mål att undersöka. Han frångick den här teorin för att han senare insåg att den inte täckte hela spektrumet av vad som får människor att blomstra. Den var för fokuserad på att känna sig glad vilket fortfarande är en bit av konstruktet välbefinnande, men nu bara en bit av fem likvärdiga. För att förankra det i den filosofiska diskussionen om vad som utgör ett gott liv så kan man säga att den positiva psykologin först överbetonade hedonistisk

glädje, men idag innefattar både hedonistisk glädje (att känna sig glad) och eudaimonisk glädje (att göra gott). Det här var ett viktigt steg för den positiva psykologin för att få mera tyngd som vetenskap och för att undvika att bli en ”happyology” som okritiskt förespråkar lättsinnighet som ideal, vilket positiv psykologi fått kritik för. (Kristjánsson, 2012.)

Definitionen av vad välbefinnande egentligen är och hur människor ska leva för att nå dit kommer kanske att ändras ännu, allt eftersom vetenskapen utvecklas. Ett förslag är en definition av välbefinnande som enbart bygger på eudaimonisk glädje, men det har man argumenterat emot eftersom det bortser från den subjektiva upplevelsen av glädje, det vill säga glädjeupplevelsen i sig (Kristjánsson, 2012). Diskussionen om vad välbefinnande är och hur man uppnår blomstrande är alltså inte så entydig och blir snabbt på en filosofisk nivå. Vad man menar med välbefinnande är en viktig diskussion att föra och något man bör ta i beaktande för att vetenskapsområdet ska vara sammanhängande och ha en riktning för vad man strävar efter att få kunskap om.

### 1.3.2 Karaktärsstyrkor

För att uppnå den positiva psykologins mål att hjälpa människor uppnå sin högsta potential genom ett tillvägagångssätt där man fokuserar på det goda, friska och starka i människan insåg man i ett tidigt skede att man behöver utforma en klar definition av vad ”högsta potential” och ”styrka” egentligen är. Utgående från den visionen skapades Values in Action-institutet (VIA-institute) vars syfte var att utveckla en vetenskaplig kunskapsbas om mänskliga styrkor. Denna strävan resulterade i en katalog över de tjugofyra karaktärsstyrkorna och hur man mäter dessa. Hittills har man inom klinisk psykologi och psykiatri inte haft ett gemensamt språk för att prata om mental hälsa och det friska i människor, och således har välbefinnande lätt blivit sett som avsaknaden av symptom. Inom dessa vetenskaper har man detaljerat beskrivit psykiska sjukdomar och deras symptom genom diagnosmanualerna DSM och ICD. Tanken med katalogen över de mänskliga styrkorna var således att vara en fortsättning på dessa diagnosmanualer, men som istället beskriver de resurser människan har. Dessa resurser är sådana som hon kan använda för att uppnå välbefinnande och förebygga mental ohälsa. (Peterson & Seligman, 2004.)

Peterson och Seligman (2004) definierar konceptet karaktärsstyrkor som positiva psykologiska drag som är byggstenarna till de dygder som är universellt uppskattade och anses ha en evolutionär grund. Man fann genom forskningen att dessa universellt uppskattade dygder var visdom, mod, mänsklighet, rättvisa, måttfullhet och transcendens. Människan uppvisar någon av dessa dygder när hon använder sig av någon av de karaktärsstyrkor som dygden består av (Kristjánsson, 2012). Dygden visdom består av fem karaktärsstyrkor: kunskapstörst, perspektiv, omdöme, kreativitet och nyfikenhet. Dygden mod består av karaktärsstyrkorna ärlighet, tapperhet, uthållighet och entusiasm. Mänsklighet består av kärlek, vänlighet och social intelligens. Rättvisa består av styrkorna ledarskap, samarbete och rättvisa. Dygden måttfullhet består av ödmjukhet, eftertänksamhet, självbehärskning och förlåtelse. Den sista dygden, transcendens består av andlighet, humor, hoppfullhet, tacksamhet och uppskattning för det som är vackert. (Peterson & Seligman, 2004.)

### 1.3.3 Hinkar

Donald Clifton började sitt arbete med att studera vad som är gott hos människor redan på 1950-talet. Hans motivation då var den samma som hos dem som senare kom att utforma vetenskapsfältet positiv psykologi, nämligen att fokuset inom psykologin nästan enbart varit på vad som är fel med människor och att detta behövde breddas. I sin forskning upptäckte Clifton att våra liv formas till stor del av de interaktioner vi har med andra människor. Utgående från de observationer han gjorde om mänsklig interaktion utformade han metaforen med hinkar för att göra kunskapen lättförståelig och sprida den så brett som möjligt. (Rath & Clifton, 2015, s. 1.)

Tankegången bakom metaforen med hinkar lyder som följer: Vi föreställer oss att alla har en osynlig hink. När hinken är full mår vi mycket bra. När hinken är tom mår vi väldigt dåligt. Alla har också en osynlig skopa. När vi gör någonting som ökar positiva känslor hos andra, så att säga fyller personens hink med vår skopa, så fyller vi också vår egen hink samtidigt. När vi däremot tömmer ur den andras hink genom att säga eller göra något som minskar hans eller hennes positiva känslor så tömmer vi också ur vår egen hink. Vår hink fylls och töms konstant i alla interaktioner vi har med andra. Clifton menar att interaktioner sällan är neutrala, utan alla möten med människor påverkar oss positivt eller negativt. (Rath & Clifton, 2015, s. 5.)

Teorin belyser att vi i varje stund har ett val (Rath & Clifton, 2015, s. 5). Att undanhålla varandra positiv interaktion har visats ha förödande effekter på upplevelse av mening och hoppfullhet (Rath & Clifton, 2015, s. 7–13). Det gäller inte bara för den andras del, utan också för sin egen del eftersom ens egen hink fylls när man fyller andras. En full hink ger en förnyad energi och en optimistisk syn på omvärlden, medan en tom hink resulterar i det motsatta (Rath & Clifton, 2015, s. 5). Att välja att säga eller göra små gärningar som fyller en annans hink får stor spridningseffekt i alla andra interaktioner som människan gör, och de interaktioner som de människor han eller hon i sin tur kommer i kontakt med.

#### 1.3.4 Positiv psykologi i skolan

Positiv psykologi har gjort entré i skolvärlden och forskning kring positiv psykologi inom utbildningen går ofta under namnet positiv pedagogik (eng. positive education) (Seligman m.fl., 2009). Seligman m.fl. (2009) definierar positiv pedagogik som utbildning både för traditionella skolfärdigheter och för välbefinnande. Ett skiftat fokus mot välbefinnande i skolan behövs eftersom allt fler unga är deprimerade och skolan är en av de bästa platserna för interventioner i positiv psykologi eftersom man där når ut till så gott som alla unga (Seligman m.fl., 2009). Program för skolinterventioner som baserar sig på forskning inom positiv psykologi har börjat utformas över hela världen. Till de mest kända interventionsprogrammen hör Penn Resiliency Program (PRP) som är ett internationellt program som utvecklats vid Penn University där Seligman och hans kollegor är verksamma (Seligman, 2011). Andra är Strath Haven Positive Psychology Curriculum (SHPPC) i USA, The UK Resiliency Program och Personal Well-Being Lessons i Storbritannien och Maytiv Positive Psychology Program i Israel (Adler, 2017).

Penn Resiliency Program är ett gruppinterventionsprogram utformat för 10–14-åringar (Brunnwasser, Gillham & Kim, 2009). Målet med PRP är att öka elevernas förmåga att hantera vardagliga problem och stressfaktorer som är vanliga för ungdomar. De som utformat PRP beskriver det som ett program för att förebygga depression som baserar sig på forskning inom den kognitiv-beteendeterapeutiska traditionen av psykologin (Gillham m.fl., 2007). Inom programmet stärker man deltagarnas resiliens genom att ändra den negativa attributionsstil som är vanligt förekommande vid

depressivitet. PRP stärker optimism genom att man lär eleverna att tänka mer realistiskt och flexibelt kring sina problem (Seligman m.fl., 2009). Inom PRP lär man också ut andra problemlösningsfärdigheter såsom att kunna stå på sig och fatta beslut samt färdigheter för att ta hand om sin hälsa, såsom avslappningsfärdigheter (Seligman m.fl. 2009).

En av de första skolorna att implementera Penn Resiliency Program i hela skolan som institution var Geelong Grammar School i Australien (Adler, 2017). I skolan, som har över 1500 elever, byggde man upp hela institutionens verksamhet på PRP (O'Connor & Cameron, 2017). Eftersom implementeringen varit så omfattande har man kunnat bygga in positiv psykologi i elevernas vardag och i skolans struktur mera än i någon tidigare intervention. Insatser har gjorts inom sju olika teman för att stärka välbefinnande. Dessa är karaktärsstyrkor, positiva relationer, positiva känslor, positiv hälsa (resiliens och mindfulness), positiva prestationer och positiv mening (Norris & Seligman, 2015). Ett utmärkande drag som skiljer Geelong Grammar School från andra skolor som implementerat positiv psykologi är den utsträckning i vilket man bakat in positiv psykologi i ämnesundervisning. Till exempel har man diskuterat karaktärsstyrkor hos romankaraktärer i modersmålsundervisningen, haft studerande att undersöka förhållandet mellan etik och positiva känslor i religion och funderat kring hur man kan mäta en nations välbefinnande i geografiundervisningen. (Seligman m.fl., 2009.)

Penn Resiliency Program är alltså en interventionsmetod specifikt inriktad på den emotionella aspekten av positiv psykologi: att stärka resiliens. När dess effektivitet kunnat konstateras i ett antal studier övergick teamet vid Penn University sedan till att designa en interventionsmodell. Modellen omfattade en bredare uppsättning av de centrala temana i positiv psykologi. Denna intervention utprövades i Strath Haven High School och fick därför namnet Strath Haven Positive Psychology Curriculum (SHPPC). Den här interventionen fokuserar på att bygga karaktärsstyrkor, stärka relationer och meningsfullhet. Det huvudsakliga målet med interventionen är att hjälpa eleverna identifiera sina kärnstyrkor och öka deras användning av dessa i vardagen. (Seligman, 2011, s. 83–84.)

The UK Resiliency Program är ett 18 lektioner långt interventionsprogram baserat på PRP. Implementationen är så gott som identisk med PRP förutom några små ändringar



i vokabulären för att fungera i Storbritannien. (Challen, Machin & Gillham, 2013.) Ett annat program utformat i Storbritannien är Personal Well-Being Lessons, som består av 36 lektioner inriktade på ett brett spektrum av teman inom positiv psykologi såsom styrkor, positiva känslor, positiv inställning till utveckling (eng. positive mindset) och positiva relationer. Programmet är utformat för att direkt kunna användas av lärare till 11–14-åriga elever. Interventionen presenteras grundligt i boken med samma namn som interventionen, och innehåller lektionsplaner, övningsuppgifter, riktlinjer för hur olika övningar ska instrueras och tillhörande PowerPoint-presentationer. (Boniwell & Ryan, 2012.)

Ett annat interventionsprogram inom positiv psykologi är Maytivinterventionen som utprovats i skolor i Israel (Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon, 2015). Maytivinterventionen är 15 lektioner lång och utgår från PERMA-modellen. PERMA-modellens komponenter omsätts i praktiken via berättelser, diskussioner, övningar och aktiviteter. Utifrån den interventionen utvecklades också en intervention för förskolebarn i syftet att vara en förebyggande intervention i positiv psykologi (Shoshani & Slone, 2017).

När de blir tillfrågade svarar de flesta föräldrar att det viktigaste som skolan kan ge deras barn är att barnen ska få må bra (Seligman, 2011, s. 78) Skolan behöver alltså lära barnen hur de ska göra för att må bra, d.v.s. uppnå välbefinnande. Det som enligt många bör vara skolans främsta mål är bildning och fostran, men att ha välbefinnande som ytterligare ett centralt mål för verksamheten har enligt forskning visat sig gynna också lärandet, istället för att splittra fokuset som man kunde befara (Seligman, 2011, s. 80). Central forskning inom positiv psykologi visar att när man mår bra och upplever positiva känslor så vidgas ens uppmärksamhet och ens möjligheter att tänka kreativt och utforskande, vilket ökar elevernas inläring (Fredrickson, 2001). Inte bara positiva känslor utan också att eleverna får vetskap om karaktärsstyrkorna har visat sig kunna ha en positiv effekt på lärande. I en studie av Clifton och Harter (2003) visade man att när elever tar sig an uppgifter med utgångspunkt i sina styrkor så förbättras både deras resultat och inlärningskurva. Det är ändå inte så entydigt att ju mera man använder sina främsta styrkor (s.k. kärnstyrkor) desto bättre lär man sig. Ett fenomen som fått stöd i forskningen på senare tid är en balanserad användning av sina styrkor, det vill säga att inte över- eller underanvända dem. Bates-Krakoff m.fl. (2016) diskuterar

vikten av balanserad användning och att använda sina styrkor vid rätt tillfälle för att kunna öka elevernas lärande och prestation genom interventioner i positiv psykologi.

### 1.3.5 Evidens från skolinterventioner baserade på positiv psykologi

Enligt Seligman m.fl. (2009) har över tjugo studier gjorts för att utvärdera Penn Resiliency Program och funnit goda resultat. En metaanalys som slog ihop materialet från sjutton studier som utvärderade PRP för olika åldersgrupper visade att deltagarna upplevde en större minskning av depressiva symptom efter interventionen jämfört med kontrollgrupperna (Brunnwasser, Gillham & Kim, 2009). I en nyare studie har Gillham m.fl. (2017) undersökt effekten av PRP på depressiva symptom på barn i åldern 11–13 och funnit blandade resultat. Sett till hela samplet hade depressiva symptom inte minskat signifikant, men om man såg på skolorna separat hade depressiva symptom minskat signifikant i två av tre skolor. Cutuli m.fl. (2013) har undersökt om PRP kunnat minska beteendeproblematik hos elever som uppvisar sådana, men har inte hittat några direkta effekter. Seligman (2011, s. 82) skriver dock i sin bok om studier som har visat en effekt på beteendeproblematik, men hänvisar inte till vilka dessa är.

Studier av effekten av PRP har också gjorts på andra håll i världen är USA. Sankaranarayanan och Cycil (2014) har utvärderat effekten av PRP på ungdomar i Indien och funnit att interventionen har kunnat ändra den negativa attribution som antas vara bakgrunden till depressivitet till ett mera optimistiskt sätt att tolka händelser i livet. En studie gjorde med universitetsstuderande i Iran visade att PRP minskade stress, ångest och depression hos studerande (Vahedi, Gargari & Gholami, 2016).

Strath Haven Positive Psychology Curriculum (SHPPC) har hittills mindre empirisk evidens än PRP. Den här interventionen fokuserar på karaktärsstyrkorna och att lära eleverna identifiera sina karaktärsstyrkor och att uppmuntra dem att använda dessa mera både i och utanför klassrummet. Studier av interventionen har visat på signifikanta förbättringar i elevernas sociala färdigheter, minskad skolfrånvaro och ökad upplevd trivsel i skolan. (Adler, 2017.)

Undersökningar har också gjorts av Maytivinterventionen. I en longitudinell studie av Shoshani, Steinmetz och Kanat-Mayton (2016) fann man att interventionen hade en positiv effekt på positiva känslor, relationer till klasskamrater, emotionellt och kognitivt engagemang i skolan och på elevernas betyg. Däremot sågs inga effekter på

livstillfredsställelse och skolföräldra. Shoshani och Slone (2017) har undersökt Maytiv Preeschool program, som är en version av Maytivinterventionen riktad till förskoleelever. Interventionen visade sig ha effekt för att öka barnens användning av styrkor, men inte lika stor effekt på att minska de svårigheter barnen hade (Shoshani & Slone, 2017).

Inom samma forskningsprojekt som den här avhandlingen utförs är en kvantitativ studie för närvarande under publikation (Laakso m.fl., in press). Den studien undersöker hur interventionen Styrka, glädje och medkänsla har påverkat ungdomarnas mängd positiva och negativa känslor direkt efter interventionen och vid en uppföljning fem månader efteråt. För positiva känslor kunde man hitta en signifikant interaktionseffekt mellan faktorerna tid och grupp ( $p = 0,048$ ). Resultaten av multipla jämförelser visar att det skedde en ökning av positiva känslor i experimentgruppen ( $p = 0,051$ ) medan det i kontrollgruppen skedde en liten minskning av positiva känslor. Vid uppföljningstillfället var skillnaderna i positiva känslor mellan experiment och kontrollgruppen signifikanta ( $p=0,023$ ). Således kan man dra slutsatsen att interventionen har påverkat elevernas mängd positiva känslor. Inga signifikanta effekter kunde hittas för negativa känslor.

Studien visade också att positiva känslor minskade signifikant över tid både i huvudstadsregionen och i Österbotten i kontrollgrupperna, det vill säga för de elever som inte tog del av interventionen. En orsak till den här minskningen kan vara att positiva känslor minskar när eleverna kommer in i puberteten. För eleverna i experimentgruppen minskade mängden positiva känslor från mätningen efter interventionen till uppföljningstillfället för eleverna i huvudstadsregionen, vilket speglar utvecklingen i kontrollgruppen. Intressant var att hos de österbottniska eleverna fortsatte de positiva känslorna att öka också efter interventionen fram till uppföljningstillfället, vilket var en annan utveckling än man såg hos resten av eleverna. Variabeln distrikt (huvudstadsregionen/Österbotten) visade i sig en statistiskt signifikant skillnad ( $p = 0,005$ ) i positiva känslor så att elever i Österbotten upplevde mera positiva känslor.

## 2 Metod

### 2.1 Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att undersöka vilken nytta elever i årskurs 5 i svenskfinland upplevt att de haft av den intervention i positiv psykologi som gått under namnet Styrka, glädje och medkänsla och utförts av Folkhälsan. Den här studien avgränsar sig enbart till den del av interventionen som gått under rubriken ”Ett positivt jag” där fokus varit på karaktärsstyrkor och på god kommunikation och positiva känslor genom konceptet hinkar.

Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Vilken nytta upplever deltagarna att de har haft av att lära sig om styrkor?
2. Vilken nytta upplever deltagarna att de har haft av att lära sig om att fylla och tömma egna och andras hinkar?

### 2.2 Fenomenologisk forskningsansats

Avhandlingen utgår från en fenomenologisk forskningsansats. Allwood och Erikson (2010, s. 75) skriver att man inom fenomenologin är intresserad av att undersöka personliga upplevelser av ett fenomen. Begreppet fenomen innefattar allt som kan erfaras av människor, såsom saker och händelser (Smith, 2015, s. 25). Interventionen Styrka, glädje, medkänsla är således ett fenomen som den här avhandlingen har som syfte att undersöka upplevelserna av. Utifrån en fenomenologisk forskningsansats tänker man att människan tillskriver mening till allt hon erfar i livet, som är något utöver händelsen eller saken i sig (Henricson, 2012, s. 347). I avhandlingen undersöks elevernas personliga meningsskapande av den intervention de varit med om. Fenomenologin syns som en röd tråd genom hela avhandlingen då fokus ligger på elevernas upplevelser i så väl syfte och forskningsfrågor, i de frågor som ställts under intervjuerna och i resultatredovisningen.

Edmund Husserl, som anses vara fenomenologins grundare, beskriver fenomenologin som filosofisk inriktning som en strävan efter att gå tillbaka till upplevelsen i sig självt. Det innebär att så långt som möjligt se saker så som de visar sig, utan att styras av tidigare vetenskapliga hypoteser eller abstrakta konceptualiseringar av olika fenomen. (Husserl, 1900; Smith 2015, s. 25.) Ett datastyrt analysförfarande (eng. data-driven

strategy) inom kvalitativ innehållsanalys har valts för att kunna uppfylla denna strävan. I en datastyrd analys är processen helt induktiv. En datastyrd analys innebär att man utgår från de enskilda utsagorna och meningen de förmedlar för att stegvis bygga upp en struktur som täcker alla upplevelser som framkommer i materialet, och sedan redovisa det här på ett sätt som åskådliggör de olika upplevelserna i förhållande till varandra. Utgångspunkten för den här sortens analys är alltså inte resultat från tidigare forskning eller teoretiska modeller, utan respondenternas egna upplevelser. (Schreier, 2012, s. 87–88.)

Inom en fenomenologisk ansats strävar man efter att få deskriptiv kunskap (Allwood & Erikson, 2010, s. 77). Det betyder en beskrivande kunskap, vilket innebär att forskarens roll är att beskriva det som framkommer, inte att tolka det. Bjurwill (1995, s. 118) skriver att man inom fenomenologin tar avstånd från alla typer av förklaringar och tolkningar av det som visar sig. Min roll som forskare inom den här ansatsen är således inte att förklara varför elever upplevt interventionen som de gjort, utan att redogöra för deras upplevelser så troget till deras sanna upplevelse som möjligt.

Fenomenologi har utvecklats inom ett flertal vetenskapsområden och gått i flera olika riktningar (Henricson, 2012, s. 347–348). Den fenomenologi som Husserl grundade var främst ett filosofiskt perspektiv för att se på hur människan får kunskap om världen. De olika grenar av fenomenologi som används som empirisk forskningsmetod idag avviker på olika sätt från Husserls grundtankar. (Allwood & Erikson, 2010, s. 86.)

Inom olika grenar av fenomenologisk analys varierar fokus mellan en strävan att beskriva fenomenets essens och att beskriva alla de möjliga variationer som finns av ett fenomen. Med fenomenets essens menar man vad fenomenet i grunden är, det som inte varierar. Sett ur en sådan uppdelning är den här studien intresserad av alla olika upplevelser som eleverna haft av interventionen, inte bara de mest förekommande erfarenheterna. Således kan denna studie sägas utgå från en sådan riktning inom fenomenologin där man är intresserad av alla möjliga variationer av ett fenomen, eller fenomenets existensformer. (Henricson, 2012, s. 349.)

Inom empirisk psykologisk fenomenologi har man dock tolkat strävan att finna essensen i ett fenomen lite vidare. I den gren som inspirerats av Giorgis forskning har syftet varit att hitta gemensamma drag i människors upplevelser av ett fenomen. Analysen består då i att hitta de generella egenskaperna som karaktäriserar fenomenet.

(Allwood & Erikson, 2010, s. 86–87.) Med en sådan definition av begreppet *essens*, det vill säga att söka de gemensamma och generella i människors upplevelser, så syftar den här studien till att undersöka just detta. Genom att presentera de upplevelser som varit liknande i det som olika elever från olika skolor erfarit är syftet att läsaren ska få en inblick i kärnan av de upplevelser eleverna som helhet gjort av interventionen. Således avser den här studien både redogöra för det som varit gemensamt i upplevelsen av interventionen och samtidigt innefatta alla variationer av upplevelser som finns bland de deltagande eleverna.

## 2.3 Datainsamling

### 2.3.1 Interventionens upplägg

Interventionen är utformad med utgångspunkt i programmet *Personal Well-Being Lessons: Positive Psychology in Action for 11–14 year olds* (Boniwell m.fl, 2015; Boniwell & Ryan, 2012). Det här programmet är 36 lektioner långt och omfattar sex olika teman kring välbefinnande. Folkhälsans intervention omfattar flera av dessa teman, men den här studien innefattar enbart temat ”Ett positivt jag” som fokuserar på arbete med karaktärsstyrkor och konceptet hinkar.

I temat ”Ett positivt jag” ingick sju lektioner som utfördes i klass för elever i årskurs 5. Den första lektionen var en introduktion med temat lycka, de tre följande lektionerna handlade om styrkor och de tre resterande lektionerna om hinkar. Interventionen innehåller bland annat moment av grupparbete, dramaövningar, individuella uppgifter, föreläsning och praktiska hemuppgifter.

Lektion 1 handlade om att ge eleverna en inblick i vad glädje är och vad det innebär att blomstra. Eleverna funderar på vad glädje är för dem och interventionsdragaren berättar att det finns hedonistisk lycka (sådant som känns bra för stunden) och eudaimonisk lycka (att göra gott för sig själv och andra) och klassen funderar tillsammans på vad dessa kunde vara i praktiken utgående från elevernas egna exempel. I hemuppgift får eleverna att göra uppgiften lyckodetektiven, som går ut på att fråga andra människor vad som gör dem lyckliga.

Målet med lektion 2 är att eleverna ska börja identifiera och uppskatta sina egna kärnstyrkor. Lektionen börjar med en introduktion i helgrupp där

interventionsdragaren berättar om de 24 karaktärsstyrkorna enligt VIA-klassificeringen. Eleverna får parvis en bunt med styrkekort och börjar med genomgång av hälften av dem. Pären presenterar ett exempel på hur styrkan kan användas för gruppen. Interventionsdragaren berättar vad kärnstyrkor är, det vill säga de styrkor som kommer mest naturligt för individen. Eleverna väljer ut fem styrkor som de upplever är deras egna kärnstyrkor och berättar om dessa med konkreta exempel för några andra elever i grupp. Sedan ritar eleverna sin egen styrkehand med en kärnstyrka för varje finger. I hemuppgift ska eleverna varje dag under en vecka identifiera en styrka de använt och berätta på vilket sätt de använt den.

Under lektion 3 fortsätter arbetet med styrkor. Det inleds med genomgång av den andra hälften av styrkorna. Eleverna lär sig se styrkor i andra människor genom att parvis och i liten grupp tilldela varandra de styrkor som de ser i just den individen. Hemuppgiften är en övning som kallas styrkor 360 grader, vilket innebär att eleverna får intervjua fem personer, till exempel familj eller vänner, om vilka styrkor de ser i eleven.

Lektion 4 handlar om att identifiera och uppskatta hela klassens styrkor. Man skapar ett gemensamt styrketräd för klassen där allas utklippta händer med elevens kärnstyrkor är skrivna på fingrarna. Klassen röstar fram hela klassens gemensamma kärnstyrkor som skrivs på stammen. Som hemuppgift gör eleverna tillsammans med sin familj ett liknande styrketräd för familjens medlemmar.

Fokus för lektion 5 var på att identifiera vad som får var och en av oss att må bra och vad som får oss må dåligt. Teorin kring den ”osynliga hinken” (se beskrivning i teorikapitlet) utforskas genom introduktion följt av dramatisering och videoklipp för att konkretisera hur man tömmer och fyller varandras hinkar i vardagen. Sedan skapar eleverna en egen synlig hink av en pappersmugg som de dekorerar för att passa dem som personer. Sedan diskuteras att det är individuellt vad som får oss att må bra och eleverna ritar egna droppar med sådant som gör dem glada. Under veckans gång har eleverna som hemuppgift att vara observanta på när de upplever att de fått sin hink tömd eller fylld.

Målet med lektion 6 är att eleverna ska förstå att man i varje situation har ett val och att det man väljer kan tömma eller fylla någon annans hink. Genom konkreta exempel och dramatiseringar förstår eleverna att genom att fylla någon annans hink så fyller de

också sina egna. Eleverna skriver droppar (komplimanger) åt andra i klassen och som hemuppgift ska eleverna ge flera droppar åt olika klasskamrater.

Lektion 7 fokuserar på att tömma hinkar, det vill säga när vi göra andra ledsna. Tyngdpunkten ligger på hur man kan undvika det. Ibland har man verkligen lust att tömma någon annans hink och i dessa situationer kan man välja att agera annorlunda än känslan får en att vilja. Eleverna får också fundera kring hur de själva känner sig när deras hink är tom. Dessa teman utforskas genom gruppdiskussion med konkreta exempel från elevernas vardag. Eleverna görs också medvetna om hur man märker på andra när deras hinkar blivit tömda (icke-verbala signaler). Som hemuppgift ska alla elever vara "hemlig detektiv" och iaktta en annan elev och skriva en droppe om något bra som hen iakttog att den eleven gjorde.

### 2.3.2. Enkät och fokusgruppsintervju som datainsamlingsmetoder

Datainsamlingen har gjorts genom enkäter och fokusgruppsintervjuer. Först delades enkäterna ut samtidigt åt alla elever i klassen och de fyllde i dessa individuellt. Sedan delades eleverna in i grupper på tre till fyra elever för fokusgruppsintervjuerna. Fokusgrupperna bandades in med ljudupptagning och transkriberades. Frågorna som ställdes var de samma både i enkäten och under fokusgruppsintervjuerna. Dessa var följande:

1. Hur var det att lära sig om styrkor?
2. Hur var det att lära sig om hinkar?
3. Vilken nytta har du haft av det du lärt dig om styrkor?
4. Vilken nytta har du haft av det du lärt dig om att tömma och fylla egna och andras hinkar?
5. Sen vi har börjat med Glädjelektionerna...
  - a. Hur känner du dig mera?
  - b. Hur känner du dig mindre?
6. Vad upplever du har förändrats i klassen, med kompisar eller hemma sen vi börjat med Glädje-lektionerna?
7. Vad kan vi göra för att göra lektionerna ännu bättre?

Tillvägagångssättet med att alla elever fyller i enkäten samtidigt men individuellt kallas gruppenkät. Fördelarna med gruppenkät är att forskaren kan kontrollera att deltagarna inte pratar med någon medan de svarar, kan se till att deltagarna svarar på



alla frågor och att metoden är tidseffektiv (Ejlertsson, 2005, s. 8–11). I en tillförlitlig enkät behöver frågorna vara logiskt uppställda och formulerade på ett sådant sätt att de inte missuppfattas av respondenterna (Patel & Davidson, 2011, s. 105). En fördel med enkät som metod är att forskaren inte kan påverka elevernas svar, vilket är en risk vid muntliga intervjuer (Ejlertsson, 2005, 11–13). Nackdelen med en enkät är att man oftast inte får lika utförliga svar och att forskaren inte kan ställa följdfrågor. Enkät och fokusgruppsintervju kompletterar således varandra eftersom de har olika fördelar och nackdelar och detta är en styrka i den här studien.

Fokusgrupper är en vanlig metod inom kvalitativ forskning och går ut på att man samlar en liten grupp människor för att hålla en informell diskussion kring ett bestämt tema som kan ha strukturerats upp i ett antal på förhand bestämda frågor. Intervjuledarens roll i en fokusgrupp är att agera som moderator genom att ställa frågor, hålla igång flödet i diskussionen och uppmuntra deltagarna att delta fullt ut. Kärnan i en fokusgruppsintervju är att intervjuledaren försöker skapa en situation där deltagarna diskuterar med varandra, istället för att ställa frågor åt en deltagare i gången. Fokusgruppsintervjuer liknar således ofta mera naturliga diskussioner, och den dynamik som skapas mellan deltagarna (i praktiken till exempel skämtande eller argumentation) är en del av vad som gör den här datainsamlingsmetoden unik. Fokusgruppsdata kan kombineras med olika analysmetoder inom kvalitativ forskning, varav innehållsanalys som används i den här forskningen är en av de vanligaste. Fokusgrupper är en mycket lämplig datainsamlingsmetod när man önskar att undersöka människors upplevelser eller åsikter, vilket är fallet i denna studie. (Smith, 2015, s. 199–201.)

## 2.4 Dataanalys

### 2.4.1 Kvalitativ innehållsanalys som analysmetod

Som analysmetod används kvalitativ innehållsanalys (eng. Qualitative Content Analysis, QCA). En kvalitativ innehållsanalys är väl anpassad för studiens syfte eftersom forskningsfrågorna styr vad forskaren fokuserar på i det insamlade materialet. Forskaren strävar således inte efter att få en holistisk bild av allt data, utan att beskriva enbart vissa delar av materialet som specificeras av forskningsfrågorna. (Schreier, 2012, s.4.)

Inom kvalitativ innehållsanalys går forskaren systematiskt till väga i bearbetningen av materialet, genom att skapa en hierarkiskt strukturerad ram för kodningen som består av kategorier som även kan ha flera nivåer av underkategorier. Kodningsramens syfte är att kunna differentiera mellan olika betydelser i det insamlade materialet i relation till forskningsfrågorna (Schreier, 2012, s. 62). Inom kvalitativ innehållsanalys testar man sedan den utformade kodningsramens överensstämmelse med materialet, till exempel genom att göra om kodningen flera gånger under olika tidpunkter. (Schreier, 2012, s. 6.)

#### 2.4.2 Analysens utförande

Jag inledde analysprocessen genom att läsa igenom transkriptionerna från alla fokusgruppsintervjuer ett flertal gånger för att få en övergripande inblick av hela det insamlade materialet. Vid andra genomläsningen ströks allt meningsbärande som eleverna sade under för att ses över mera ingående. I processens inledningsfas är viktigt att få en överblick över materialet så att man kan bryta ner det i olika teman och välja ut vad som är relevant för forskningsfrågorna (Schreier, 2012, s. 80–82). Nästa steg var att skapa en sammanställning i vilken jag förde in alla de understrukna citaten under passande rubriker för att skapa en struktur jag kunde utgå ifrån för att få en överblick över alla fokusgruppers svar. Jag valde dessa rubriker utgående från frågorna som intervjuledaren ställde, så att de citat organiserades enligt vilken fråga som eleverna svarat på. Dessa rubriker blev således “upplevelse av att lära sig om styrkor”, “upplevelse av att lära sig om hinkar”, “nytta styrkor”, “nytta hinkar”, “känslöpåverkan mera och mindre” “Ändrats i klassen”, “ändrats i familjen”, “Innehåll som uppskattades” och ”förbättringsförslag”.

Medan jag förde in elevernas utsagor på intervjufrågorna i sammanställningen så gjorde jag en första grovkategorisering, vilket bildade den första kodningsramen. Det gjorde jag så att jag lade citat med liknande innebörd tillsammans och namngav kategorier. Kategorinamnen var tentativa och ändrades under arbetets gång för att bättre fånga kärnan i elevernas utsagor. Jag fortsatte arbeta enligt Schreiers (2012, s. 80) modell när jag strukturerade mitt data på detta sätt. I det här skedet plockas relevanta citat ut och skalas av allt överflödigt så att utsagans mening blir tydlig.

Liknande citat kategoriseras sedan tillsammans och man utgår från dessa för att skapa kategorinamn (Schreier, 2012, s. 88).

När jag var klar med den här första grovkategoriseringen bestod kodningsramen av 17 kategorier av svar på min första forskningsfråga (Vilken nytta upplever deltagarna att de haft av att lära sig om styrkor?) och 19 kategorier av svar på min andra forskningsfråga (Vilken nytta upplever deltagarna att de haft av att lära sig om att fylla och tömma den egna och andras hinkar?). Jag har i det här skedet ännu inte ordnat dem hierarkiskt. Till näst kompletterade jag sammanställningen med de utsagor från enkäterna som eleverna inte hade nämnt under intervjun. Denna sammanställning finns bifogad som bilaga (Bilaga 1). I sammanställningen ingår också elevernas svar på de intervjufrågor som inte direkt svarar på mina forskningsfrågor, för att det enligt Schreier (2012, s. 5) är viktigt att man utvärderar allt material så att man inte förbiser något och även för att dessa frågor eventuellt kommer analyseras i senare studier.

Nästa steg var att göra om kategoriseringsprocessen helt från början för att se på utsagorna med så öppet sinne som möjligt utan att utgå från den grovkategorisering jag redan gjort när jag sammanställde citaten. Detta är en viktig aspekt för att höja kvaliteten och trovärdigheten (Schreier, 2012, s. 6). Den här gången gick jag till väga så att jag skrev ut och klippte ut alla citat som svarade på forskningsfråga ett. Jag spridde ut dem på golvet för att kunna laborera med dem handgripligen. Processen var grundlig och jag såg över mina grupperingar av citaten vid flera tillfällen för att höja tillförlitligheten. Jag skrev sedan nya namn på de kategorier som nu framträdde. Den kategorisering som nu framträdde bestod av sju kategorier varav somliga hade en eller flera underkategorier. Minskningen från 17 olika teman i grovkategoriseringen till sju kategorier berodde till största delen på att jag nu började se vilka kategorier som hörde ihop och nu kunde ordna dem hierarkiskt i kategorier och underkategorier.

Jag gjorde sedan en jämförelse mellan den första grovkategoriseringen och den hierarkiska kategorisering jag nu skapat. Jag markerade de citat som jag inte kodat likadant under första och andra omgången och reflekterade utförligare kring innebörden av dessa utsagor för att kunna placera dem på rätt ställe i kategoriseringen. Jag jämförde också hur jag namngett kategorierna under den första och den andra omgången för att välja det mest passande kategorinamnen för den slutgiltiga kategoriseringen, som jag skapade i ett nytt dokument utgående från de utplacerade

citaten. Proceduren upprepades på samma sätt för forskningsfråga två. För forskningsfråga två blev slutresultatet en hierarkisk struktur med sju kategorier med tillhörande underkategorier.

Nästa steg enligt Schreier (2012, s. 94) är att definiera och beskriva sina kategorier. Man behöver veta vad exakt man menar med sina huvud- och underkategorier för att kunna avgöra om en utsaga platsar inom kategorin eller inte. Jag gjorde en beskrivning för varje kategori, som fungerar som regel för vad kategorin får innehålla, och dessa beskrivningar ingår i resultatredovisningen.

## 2.5 Kvalitetsmässiga och etiska överväganden

### 2.5.1 Datainsamlingens och analysens trovärdighet

#### *2.5.1.1 Datainsamlingens trovärdighet*

För att göra trovärdig kvalitativ forskning är det viktigt att datainsamlingen görs på ett opartiskt och icke-styrande sätt så att respondenterna kan uttrycka sina genuina upplevelser utan att ledas i någon riktning (Patel & Davidson, 2011, s. 33, s. 53). Intervjufrågorna har formats som öppna, icke-ledande frågor och intervjuledarna har ställt följdfrågor bara i den mån det behövts med avsikten att inte styra eleverna.

Triangulering är en metod för att öka datainsamlingens trovärdighet. Enligt Denzins indelning refererad i Flick (2014, s. 183) finns fyra olika sätt att göra triangulering, och ett sätt är en metodologisk triangulering, vilket innebär att man använder flera olika metoder för att samla in materialet. I den här studien har både muntliga och skriftliga utsagor insamlats genom att eleverna först svarat på frågorna individuellt på en enkät. Sedan har eleverna fått samma frågor och kunnat berätta mera om sina upplevelser i fokusgruppsintervjun. Det här tillvägagångssättet gör att både elever som har en starkare förmåga att uttrycka sig muntligt och elever som uttrycker sig bättre i skrift kan göra sina upplevelser hörda. Att eleverna hade med sig sina ifyllda enkäter vid fokusgruppstillfället kan förhoppningsvis också minska risken med social konformitet, det vill säga att eleverna vill vara av samma åsikt som de andra.

### *2.5.1.2 Analysens trovärdighet*

Analysen har utgått från materialet och således utformats induktivt. Det innebär att kodningsramen utformats helt och hållet utgående från de upplevelser respondenterna förmedlat. Det här för att minska risken för snedvridning utgående från forskarens förhandsuppfattningar. Det är också möjligt att göra kvalitativ innehållsanalys som är deduktiv där kategoriernas utformning påverkas av tidigare forskning, men jag har valt det induktiva, datastyrda tillvägagångssättet för att uppnå största möjliga objektivitet och för att det är i linje med den fenomenologiska forskningsansatsen. (Schreier, 2012, s. 84.)

Trovärdigheten i en kvalitativ innehållsanalys kan bedömas på två nivåer enligt Schreier (2012, s. 175). Dessa är trovärdigheten hos själva kodningsramen och trovärdigheten gällande utsträckningen av de slutsatser man dragit utgående från analysen. Det mest grundläggande för en trovärdig kodningsram är att kategorierna representerar koncepten i forskningsfrågan (Schreier, 2012, s. 175). Kategorierna behöver också vara väldefinierade, så att den som tar till sig forskningen lätt kan förstå vilken innebörd de utsagor som finns under en viss kategori ska ha, och således även vilka utsagor som inte faller under kategorin. Inom ett datastyrt tillvägagångssätt inom kvalitativ innehållsanalys är innehållsvaliditet och uppenbar validitet (eng. face validity) viktiga indikatorer för trovärdighet. Innehållsvaliditet innebär att kodningsramen täcker hela fenomenet, det vill säga att alla upplevelser eleverna haft återfinns inom kodningsramen. Uppenbar validitet innebär att kodningsramen uppfattas korrekt vid första anblick av en läsare. (Schreier, 2012, s. 185.) Hur dessa aspekter beaktats i studien presenteras i metoddiskussionskapitlet.

Den andra nivån att bedöma trovärdigheten på är om de deltagande elevernas upplevelser av interventionen kan generaliseras till hur andra barn i samma ålder skulle uppleva samma intervention under samma omständigheter. Förespråkade för kvalitativ innehållsanalys menar att det är möjligt att göra det och att det är något som man alltid borde sikta på som forskare med den här forskningsmetoden (Schreier, 2012, s. 180). En diskussion kring möjligheterna att dra generaliserade slutsatser från den här studien med tanke på den metod som använts görs i metoddiskussionskapitlet.

### 2.5.2 Analysens tillförlitlighet

Inom kvalitativ innehållsanalys avgörs tillförlitligheten av hur väl forskaren lyckats anpassa sin kodningsram så att den representerar materialet så väl som möjligt. Kodningsramens, och därför hela analysens, tillförlitlighet avgörs av hur stabil kodningen är över tid och även mellan olika forskare som kodar samma material. (Schreier, 2012, s. 5.) Enligt kriterierna för en god kodningsram ska varje kategori bara fånga en innebörd, varje utsaga bara höra till en kategori och alla utsagor som svarar på forskningsfrågan måste representeras inom någon kategori (Schreier, 2012, s. 71–77). Utsagor som är tvetydiga och verkar kunna falla under flera kategorier bör granskas noggrant för att kunna fastställa vad respondenten velat förmedla.

I en tillförlitlig kodningsram är varje kategori beskriven så väl att den som läser studien själv kan avgöra om en utsaga platsar där eller inte (Schreier, 2012, s. 168) Ett kvalitetskriterium överlag för kvalitativ forskning är att göra sin tolkning så logiskt rimlig och övertygande som möjligt för läsaren (Schreier, 2012, s. 170).

### 2.5.3 Forskningsetiska aspekter

Forskningslaget har sett till att etiska grundprinciper följts genom att uppfylla kraven på information, konfidentialitet, samtycke och restriktioner för nyttjande. Eleverna har blivit informerade om att syftet med interventionen är forskning och att de kommer bli intervjuade om sina upplevelser efter avslutad intervention. Allt data har hållits konfidentiellt så att elevernas identiteter inte kommer fram vare sig i ljudfilerna av inspelningarna, i transkripten eller i den slutliga studien. Elevernas vårdnadshavare har gett samtycke till barnens deltagande och barnen har blivit informerade att de har rätt att avbryta om de vill, vilket i praktiken innebär att ingen behövde delta i intervjun mot sin vilja. Materialet används enbart till den forskning som det informerats om att det samlats in för, vilket är enligt de etiska riktlinjerna för nyttjande av material. (Silverman, 2013, s. 162.)

## 3 Resultat

### 3.1 Upplevd nytta av att lära sig om styrkor

Den första forskningsfrågan lyder: Vilken nytta upplever deltagarna att de har haft av att lära sig om styrkor? Samma fråga har ställts av intervjuarna till eleverna under fokusgruppsintervjuerna och på enkäterna som de fyllde i individuellt innan fokusgruppsintervjun. Resultatet kommer att redovisas enligt en kvalitativ innehållsanalys, och har kategoriserats i sju kategorier. Dessa är “Ökad användning av styrkor”, “Inverkan på självbilden”, “Stärkt självförtroende”, “Ökad kännedom om goda karaktärsdrag”, “Medvetenhet om andras styrkor”, “Nyttigt för framtiden” och “Ingen nytta”. Ett par av huvudkategorierna består av flera underkategorier.



Figur 1 Deltagarnas upplevda nytta av att lära sig om styrkor

#### 3.1.1 Ökad användning av styrkor

I fler än hälften av fokusgrupperna diskuterades att Glädjeprojektet lett till att eleverna börjat använda sina styrkor oftare efter interventionen. Till den här kategorin kategoriserades utsagor där eleverna specifikt nämner användning av styrkor som något som förändrats efter interventionen som de upplevt vara till nytta. En vanligt

förekommande åsikt bland eleverna var att de upplever att de börjat använda sina styrkor lite oftare, vilket syns i exempelvis det här citatet:

*”Så börjar man som använda dem lite mera kanske.”*

Eleverna uttrycker att det är den kunskap de fått som gjort att de använt sina styrkor mera. Det är alltså den ökade medvetenhet om vilka styrkor som finns hos människor som har gjort dem mera uppmärksamma på sina egna styrkor och hur de kan använda dem oftare och på nya sätt.

*”Nå man lärde känna och använda dem mer.”*

*”Lära sig utnyttja sina styrkor, använda dem på nya och rätt sätt.”*

Bland elevernas utsagor finns både en vilja och en förmåga att använda styrkor mera uttryckt. I vissa utsagor finns hos eleven en osäkerhet på om hen faktiskt använder sina karaktärsstyrkor oftare än tidigare, medan andra elever uttrycker sig mera säkert om sin vilja och förmåga att använda sina styrkor mera efter interventionen. Följande citat visar på en vilja att använda sina styrkor mera men en osäkerhet på om hen faktiskt gjort så:

*”Jag har försökt använda ganska mycket bra styrkor.”*

Exempel på elever som upplever mera säkerhet i sin förmåga att efter interventionen använda sina styrkor ser ut på följande sätt:

*”Jag kan använda mina styrkor bättre.”*

*”Min är iallafall kreativitet och jag använder den nog ganska ofta.”*



I ett par fokusgrupper berättar eleverna också om de upplevda följderna av att de börjat använda sina styrkor mera, nämligen att de själva eller kompisarna påverkats positivt. En elev beskriver hur hon kan njuta av att använda sin styrka när hen säger:

*”Men jag tycker det är ganska roligt när man är humoristisk när man inte hela tiden har tråkigt.”*

Eleverna upplever alltså också att användning av egna styrkor inte bara är något som påverkar dem själva, utan också kan ha en positiv påverkan på andra.

*”Använda dem mot kompisar så att alla blev glada.”*

### 3.1.2 Inverkan på självbilden

Den vanligast förekommande nyttan som eleverna upplevt med att ha varit med i interventionen var att det haft en positiv inverkan på deras bild av sig själva. Eleverna beskriver att interventionen har förstärkt deras uppfattning av sig själva och sina goda karaktärsdrag både genom att de fått upp ögonen för nya sidor hos sig själva och genom att de fått bekräftat någon sida hos sig själva som de redan tänkt att de har. Övningarna har varit sådana att eleverna både reflekterat kring sina egna styrkor och kring andras, och därför har eleverna också fått feedback på sina egna styrkor från andra och inte bara genom introspektion. De underkategorier som förekommit i utsagorna är således elever som upplever påverkan på självbilden genom att de sett nya sidor hos sig själv, elever som upplever att de fått sin självbild bekräftad och elever som upplever att deras självbild påverkats av att ha fått höra hur andra ser på dem.

#### 3.1.2.1 Ser nya sidor hos sig själva

I fler än hälften av fokusgrupperna berättar eleverna att de upplever att de genom interventionen lärt känna sig själva bättre. Specifikt upplever de att de har lärt känna sina styrkor och vad de är bra på.

*”Man fick veta mera om sig själv och sånt.”*

*”Man fick veta vad man är bra på.”*

*"Vet vad som är sina styrkor."*

Flera elevers utsagor tyder på att interventionen haft en mera djupgående påverkan på deras självbild i det avseendet att den verkar ha lett till ökad självkänedom och stärkt deras identitetskänsla. En elev säger att hen upplever att det varit spännande att lära sig om styrkor, och när intervjuaren frågar vad som varit spännande svarar eleven:

*"Kanske det att man fick lära känna sitt inre jag."*

Eleven verkar således ha haft en upplevelse av att de nya sidor hen sett inom sig själv är hans eller hennes sanna jag och vara ivrig över att se de nya sidorna hos sig själv. En annan elev upplever också att hen nu kan tro på att hen faktiskt har en styrka som hen inte sett hos sig själv tidigare. När eleven genom interventionen fått upp ögonen för denna nya styrka hos sig själv så inser eleven att hen alltid haft den här styrkan trots att hen inte sett det tidigare:

*"Jag har alltid varit jättemodig men jag har aldrig förstått det.  
Men nu har jag förstått att jag faktiskt är modig."*

En annan elev sätter också sina upplevelser av att känna sig själv bättre i ord när han säger så här:

*" (...) När jag har börjat tänka på mina styrkor så känner jag mig  
bättre. Som mig själv, så att jag vet nu att vem jag är."*

Eleverna upplever alltså att de har fått en vidgad förståelse för sin egen person genom att de nu ser egna goda sidor och vad de är bra på som de inte sett tidigare.

### *3.1.2.2 Fått självbilden bekräftad*

En annan underkategori av utsagor gällande inom kategorin inverkan på självbilden består av elever som upplever att de fått goda drag som de redan tidigare tyckt att de

haft bekräftade. Upplevelser av det här slaget var mycket ovanligare bland elevernas utsagor. En elev uttrycker att hen alltid vetat vilka hens styrkor varit.

*”Jag har alltid vetat att jag hela tiden vill vara kreativ, nyfiken, ivrig att lära mig.”*

Eleverna i en annan fokusgrupp svarar jakande när intervjuaren frågar om de styrkor som de hittade åt sig själva bland styrkekorten var sådant de tänkt om sig själva tidigare, men utvecklar inte sina tankar desto mera. En elev i en annan fokusgrupp berättar att hen upplevde det som lätt att veta vilka som var hans eller hennes styrkor, och verkar således ha haft en god uppfattning om dessa sedan tidigare.

#### *3.1.2.3 Medvetenhet om vad andra ser i mig*

Eleverna beskriver upplevelser av hur det att de fått höra andras tankar om deras styrkor har påverkat deras självbild. Diskussioner kring det här temat förekommer i en fjärdedel av fokusgrupperna. De upplever att det varit roligt eller intressant att höra vilka styrkor andra ser hos dem.

*“Intressant vad andra tycker om en, vilka styrkor andra ser i en.”*

En elev har gått djupare i sina reflektioner kring hur andra ser på honom eller henne. Hen har insett att andra inte heller ser alla hans/hennes styrkor och fick insikt i att det finns delar av hans/hennes själv som bara hen själv känner till

*“Jag har också börjat tänka på det att andra inte heller vet allting om mig, att jag kanske vet mest. Så sedan började jag tänka på vad andra kanske inte har tänkt.”*

En elev berättar om upplevelser av hur hennes bild av hennes kärnstyrka påverkats genom hemuppgifterna. Då har hon fått höra av sin mamma och andra i familjen vilken styrka de ser som hennes främsta och hon verkar själv hålla med om och vara stolt över detta:

*“Mamma gav åt mig en styrka som, eller nästan hela släkten ger den där samma styrkan som inte stod på de där korten utan ger att jag är självständig. Så det har jag som styrka. Det är min topp styrka tror jag.”*

### 3.1.3 Stärkt självförtroende

Eleverna beskriver direkt eller indirekt ett ökat förtroende för sig själva och sin förmåga. En del av utsagorna inkluderar upplevelser av hur det ökade självförtroende gjort att de agerat på nya sätt. I fyra fokusgrupper fanns elever som använder orden ”bättre/mer självförtroende” eller ”mer självsäker” när de beskrev den nytta de haft av att lära sig om karaktärsstyrkor.

Andra elever beskriver indirekt ett stärkt självförtroende genom att de berättar att de förut mest sett sina egna brister och svagheter, men nu också ser sina styrkor. Somliga elever beskriver upplevelser av att de tyckt att andra varit bättre på allt än de själva, men att de nu ser att de själva visst har styrkor som de är bättre på än andra, medan andra är bättre på annat. Det är alltså inte så att någon är bäst på allt, utan alla har en personlig uppsättning styrkor, och det är något eleverna nu uttrycker med självsäkerhet i rösten.

*”Ibland tänker jag att det är många som är bättre på alla saker än jag men så är det ju inte. (...) Jag är ju på riktigt bättre på vissa saker. Men sedan är ju andra också bättre på andra saker.”*

Ett par elever beskriver upplevelser av att nu våga göra sådant som de inte tidigare vågat. En elev upplever att det att han blivit medveten om sina styrkor har gjort att hen bättre vågar uttrycka sig i sociala sammanhang.

*”Nå, som typ förr då vi var vid någon fest eller något så brukade jag vara ganska utanför och tyst, men nu då jag har fått höra att jag är så där, får folk att trivas i en grupp där jag är, så många har sagt det, så har jag börjat använda dem och varit mera med och sånt.”*

Många elever berättar alltså om upplevelser av ett stärkt självförtroende. En del av dem beskriver upplevelser av att nu känna sig jämbördiga i jämförelse med andra. Ett par elever upplever också att det stärkta självförtroendet lett till att de vågar agera på sätt som de inte tidigare vågat, såsom att prata och ta mera plats i sociala sammanhang.

### 3.1.4 Ökad kännedom om goda karaktärsdrag

Eleverna beskriver upplevelser av att interventionen har gett dem ett ökat ordförråd och en ökad begreppsförståelse gällande sätt att beskriva goda karaktärsdrag hos sig själva och andra. Det här upplever de har lett till ökad förståelse för sig själva och andra. Elevernas utsagor delas in i sådana som upplever att de internaliserat helt nya begrepp och i sådana som fått en vidgad förståelse för redan kända begrepp.

#### 3.1.4.1 Internaliserat nya begrepp

Eleverna beskriver upplevelser av att ha lärt sig nya begrepp för att prata om goda karaktärsdrag hos människor. Eleverna använder beskrivningar som "(...) lärt oss nya styrkor som man inte visste har funnits" och "(...) lärt sig nya ord så att man kan tänka ut dem för andra." I det senare citatet syns att eleven nu fått ett mera mångfacetterat och differentierat sätt att se på andra människor. Andra elever berättar om att de tidigare inte haft ett tillräckligt språk för att beskriva andras goda sidor. Då har eleven kunnat tänka att någon är "bra" eller "rolig", men nu har eleven lärt sig olika nya styrkor. En annan elev beskriver att hen inte riktigt tänkt på att det finns så många olika styrkor som människor kan ha. I en tredje fokusgrupp berättar en elev om en upplevelse av att tidigare ha känt till ett koncept, men då inte haft ord för att beskriva det.

*"Nå, jag hade inte hört den där, liksom, jag vet nog vad  
eftertänksam är men jag tänkte inte att man kan säga det så där."*

#### 3.1.4.2 Vidgad begreppsforståelse

I en fokusgrupp diskuterar eleverna upplevelser av att ha fått en vidgad förståelse av begrepp som de redan känt till som beskriver styrkor. Den här upplevelsen åskådliggörs i följande citat:

*”Förr kanske man bara tänkte att kreativ var att man pysslade och så.”*

### 3.1.5 Medvetenhet om andras styrkor

Eleverna beskriver upplevelser av att ha börjat tänka mera på hurdana andra är som personer och vilka styrkor de har. Att de har börjat tänka mera på detta upplever de som nyttigt dels för att de lärt känna andra, som till exempel sina kompisar, bättre och för att de fått en ökad uppskattning för andras olikheter och att alla är unika.

#### 3.1.5.1 Lära känna andra bättre

Eleverna pratar om att genom att de tänkt mera på styrkor överlag så har de börjat märka nya sidor hos andra. Andra beskriver också att de börjat aktivt reflektera mera kring vilka styrkor andra har. Följande citat är ett exempel på detta: ”Jag har försökt lista ut vilka styrkor andra har.” Det här upplever eleverna har lett till att de lärt känna sina kompisar och andra människor bättre, vilket följande elev beskriver när hen säger att ”Man har lärt känna sina kompisar bättre.” Andra elever beskriver det som en intressant eller ny upplevelse att reflektera kring andras styrkor. ”Intressant att lära sig vad andra har för styrkor och så.” och ” Man börjar tänka på vad andra har, som man inte har tänkt på någonting förr.”

#### 3.1.5.2 Uppskatta människors olikheter

I tre fokusgrupper diskuterades teman som tydde på att eleverna fått en ökad uppskattning för och respekt för människors olikheter. Elevernas ökade kunskap om styrkor har lett till en ökad medvetenhet om att alla är unika och har en unik uppsättning goda sidor. En elev beskriver sin upplevelse så här:

*”Man har lärt sig att respektera andras styrkor och sina egna också, och liksom tänka att det här är kiva att den här typen också är bra på det här. Och liksom lärt mig att respektera det.”*

Andra är inte lika utförliga i sina beskrivningar av sina upplevelser, men beskriver ändrade uppfattningar av samma slag:

*”Jag har lärt mig att människor är olika och alla är bra på olika sätt.”*

*”Människor är bra på olika saker.”*

### 3.1.6 Nyttigt för framtiden

Ett par elever beskriver upplevelser av att det de lärt sig om styrkor kommer vara till nytta för dem i framtiden. Dessa elever kan dock inte utveckla sina tankegångar när intervjuaren frågar på vilket sätt kunskapen om styrkor kommer vara till nytta. Exakt hur eleverna tänker att de kommer behöva de här kunskaperna i framtiden lämnar således oklart.

*”Man kommer behöva det mycket sedan i framtiden.”*

*”Man kommer nog att behöva det i livet.”*

### 3.1.7 Ingen nytta

I fem av fokusgrupperna säger någon av eleverna att de inte upplevt att de haft någon nytta av interventionen.

## 3.2 Upplevd nytta av att lära sig om hinkar

Den andra forskningsfrågan lyder: Vilken nytta upplever deltagarna att de har haft av att lära sig om att fylla och tömma den egna och andras hinkar? Samma fråga har ställts av intervjuarna till eleverna under fokusgruppsintervjuerna och på enkäterna som de fyllde i individuellt innan fokusgruppsintervjun. Resultatet kommer att redovisas enligt en kvalitativ innehållsanalys, och har kategoriserats i sju huvudkategorier. Dessa är ”Ny kunskap”, ”Ökad mentalisering och eftertänksamhet”, ”Ändrat sätt att bemöta andra”, ”Förståelse för att känslor smittar”, ”Ökad resiliens”, ”Uppmuntran har satts i system” och ”Nytta av att förmedla kunskapen till andra”.



Figur 2 Deltagarnas upplevda nytta av att lära sig om hinkar

### 3.2.1 Ny kunskap

I hälften av fokusgrupperna diskuterar eleverna att de upplever att de nu fått ny kunskap. Konceptet med hinkar var alltså till nytta för att ingen tidigare lärt dem om hur händelser och andras och eget agerande påverkar sinnesstämningen i positiv eller negativ riktning. På den mest grundläggande nivån i den här kategorin finns utsagor där eleverna enbart berättar om att de fått ny kunskap. En underkategori under denna är elever som berättar om upplevelser av att den nya kunskapen gjort att de vet vad de själva kan göra för att göra andra gladare eller ledsnare. En annan underkategori är elever som upplever att kunskapen varit till nytta genom att de nu vet hur de ska göra sig själva gladare.

#### 3.2.1.1 Teorin om hinkar var ny kunskap

Eleverna upplever att det var till nytta för dem att lära sig om hinkar eftersom det inte är något som lärts ut tidigare eller som de själva har tänkt på tidigare.

*"Inte har jag tänkt på att man har en hink."*



*"Det var något nytt som man aldrig hört förr."*

En elev kopplar ihop den här nya kunskapen med en ökad mognad hos sig själv. Hen beskriver en upplevelse av att ha växt i sitt tänkande och agerande.

*"Som, nu är man inte lika liten nå mera utan nu har man som blivit större när man har haft de här timmarna, att nu förstår man mera."*

### **Den nya kunskapen innebär att de nu vet hur deras agerande påverkar andras känslor**

Eleverna använder ord som att de "har lärt sig" eller nu "vet" hur man kan fylla och hur man kan tömma andras hinkar. Det betyder i praktiken att de menar att de vet hur man kan göra någon gladare och hur man kan göra någon mera ledsen. En del elever uttrycker också detta direkt, utan att prata om hinkarna:

*"Jag vet hur man gör någon glad och hur man gör någon ledsen också."*

### **Den nya kunskapen gör att de vet hur de kan göra sig själva gladare**

I ett par fokusgrupper nämner elever också att den nya kunskapen är till nytta för dem själva eftersom de vet vad de kan göra för att göra sig själva gladare. Eleverna beskriver alltså upplevelser av att ha lärt sig känsloregleringsmetoder som de kan använda när de är i ett negativt sinnestillstånd.

*"Om den är tom så kan man själv också göra något för att få fyllt den."*

*"Hinken gjorde att man förstår hur man blir glad."*

### 3.2.2 Ökad mentalisering och eftertänksamhet

Den nya kunskapen har i sin tur gjort att eleverna upplever att de börjat förstå andra bättre. Med andra ord har eleverna upplevelser av att kunna se saker ur andras perspektiv på ett sätt de inte kunnat tidigare. Det här kallas också för mentalisering, förmågan att kunna sätta sig in i hur någonting upplevs av någon annan. Att lära sig om hinkar verkar ha stärkt denna förmåga hos eleverna enligt utsagorna. Att de bättre kan förstå andras känslor har i sin tur gjort att de blivit mera eftertänksamma. Specifikt verkar eleverna blivit uppmärksamma på vad de säger åt andra och de egna ordens påverkan. Eleverna beskriver alltså upplevelser av att ha kunnat förstå den praktiska nyttan av konceptet med hinkar och har börjat tillämpa kunskapen i sitt eget liv.

#### 3.2.2.1 Kunna sätta sig in i andras känslor

Eleverna beskriver att de börjat tänka mera på hur andra känner sig och således förstå andra bättre.

*”På något sätt så började man tänka hur det känns för andra i den situationen.”*

*”Jag förstår iallafall så där bättre andra.”*

Att de fått större förståelse för andras känslor har lett till att de börjat tänka efter mera före de agerar, så att de fyller och inte tömmer andras hinkar med sitt agerande.

*”Jag har väl börjat tänka mera på hur man fyller andras hinkar, vad man ska tänka på för att fylla andras hinkar.”*

*” Jag har tänkt mig mera för vad jag säger och gör.”*

En elev beskriver upplevelser av att ha fått dåligt samvete, vilket tyder på att hen förstår att hans/hennes agerande har en direkt påverkan på andra och att hen borde välja att agera på ett sätt som inte tömmer andras hinkar. En ökad eftertänksamhet har dock inte alltid lett till att eleverna kunnat agera annorlunda. Men medvetenheten om den andras känslor finns och har blivit mera konkret genom kunskapen om hinkar.

*”Jag har tänkt på det lite, men sen varje gång jag kommer hem så tömmer jag min brorsas hink.”*

### **Medvetenhet om de egna ordens påverkan**

Det att eleverna lärt sig leva sig in i och förstå andras känslor har gjort att eleverna är mera medvetna om vad de säger och hur deras ord påverkar andra. Eleverna berättar att de nu förstår hur det de säger upplevs av andra och att man bör vara försiktigare med vad man säger. I elevernas utsagor framkommer alltså en ökad medvetenhet om att deras ord kan såra. Upplevelser av det här slaget var vanliga och diskuterades i knappa hälften av fokusgrupperna. Några exempel på elevernas upplevelser ses i följande citat:

*”Det jag säger kan såra.”*

*”Jag har mera fattat att jag inte är den enda som har en hink utan det är andra också att liksom, man måste ändå vara lite så där försiktigare med sina ord och så där, vad man säger.”*

*”Nu tänker jag nog mera på vad jag säger, man får inte säga det som gör att man tömmer. Man vill ju inte vara en hinktömmare.”*

Eleverna diskuterar också vikten av uppriktighet i det man säger, både muntligt och skriftligt på dropparna. En elev upplever att det inte alltid är så simpelt att säga bra saker om andra eftersom det faktiskt måste vara ärligt menat.

*”Det har inte varit så lätt (att skriva droppar) för man måste ändå tänka att är det nu verkligen så att...”*

### **3.2.3 Ändrat sätt att bemöta andra**

I tidigare kategorier har den upplevda nyttan handlat om ökad kunskap och ökad eftertänksamhet. Nästa nivå av djup på elevernas svar belyser att de faktiskt tagit den ökade medvetenheten ett steg längre genom att också agera på ett mera genomtänkt sätt. Rent konkret så har det ändrade beteendet setts på två olika sätt i elevernas utsagor, nämligen att de börjat hälsa på andra oftare, att de blivit snällare mot andra, till exempel genom att de börjat hjälpa andra oftare.

### *3.2.3.1 Börjat hälsa på andra oftare*

En vanlig, konkret förändring som eleverna upplevt i sitt eget beteende är att de börjat hälsa på andra oftare. Eleverna verkar ha öppnat ögonen för att det är ett enkelt sätt att kanske fylla någon annans hink genom en liten gest som inte kräver så mycket. Förutom att säga hej så berättar de att de också oftare ler mot andra eller säger någonting trevligt. Det verkar också vara något som blyga elever kunnat ta till sig, en elev berättar att hen annars mest brukar vara tyst men nu har börjat hälsa mera på sina kamrater.

*”Nå förr så va jag nu mest tyst och som... jag brukar typ aldrig prata och som, men efter hinkarna så har jag börjat säga mera hej och sådant.”*

### *3.2.3.2 Blivit snällare mot andra*

Många elever beskriver att de upplever att de blivit snällare mot andra eller att de mera sällan är elaka mot andra. En elev uttrycker det genom att säga att hen lärt sig visa mera respekt mot sina kompisar. De flesta eleverna beskriver inte detta närmare än så. En utvecklar det genom att berätta att hen varit snällare mot just sin lillebror. Andra elever beskriver sitt ändrade beteende genom att säga att de fyller mera hinkar, vilket i praktiken innebär detsamma som att vara snällare eller mindre elak.

*”Man tömmer inte hinkar så ofta mera för man vet vad man inte ska göra.”*

*”Tänker mera på att vara snäll.”*

I tre fokusgrupper diskuterar eleverna konkreta saker de gjort för att vara snällare mot andra och hjälpa andra. En elev upplever att hinkarna har gjort att hen hjälpt mamma mera med att till exempel städa. En annan elev berättar att hen nu efter att de lärt sig om hinkar vågar gå fram till andra som verkar ensamma och se hur det är.

*”Om det har hänt något liksom att om någon är liksom ensam, så vågar jag bättre gå och fråga att ”hej vill du komma med?” eller ”behöver du hjälp med något?”*

I ett par fokusgrupper diskuterar eleverna en lek de brukar leka på rasterna, där det tidigare blev mycket tjafs och utpekanden när det handlade om att någon skulle falla ut ur leken. Nu är de mera vänliga mot varandra genom att inte peka ut eller använda hårda ord, och oftast är det också numera så att den som blivit utslagen går med på detta direkt utan att sätta sig emot.

### 3.2.4 Förståelse för att känslor smittar

I majoriteten av fokusgrupperna delar eleverna med sig av upplevelser av en ökad insikt kring hur ens egna och andras känslolägen är sinsemellan påverkade av varandra. Eleverna berättar om en förståelse av att det här sambandet går i båda riktningarna, det vill säga att andras känsloläge påverkar mitt eget och att mitt eget känsloläge påverkar andras och att den här effekten går i samma riktning, d.v.s. blir någon annan ledsen så blir jag också det, och tvärt om. Utsagorna har delats in i underkategorier då en del elever berättar specifikt om att de nu förstår att de själva blir ledsna om de gör någon annan ledsen, vilket är en underkategori, och en annan underkategori med utsagor som handlar om att man själv blir glad när man gläder andra. En del elever har reflekterat djupare kring detta och insett att känslor inte bara sprider sig från en person till en annan, utan att det kan bilda en god eller ond spiral där man fortsätter att förstärka varandras positiva eller negativa känsloläge. En elev berättar om insikter om att man genom att vara medveten om sina känslor och agera annorlunda kan bryta vad som skulle ha blivit en negativ spiral.

#### 3.2.4.1 Att tömma andras hinkar tömmer den egna

I knappt hälften av fokusgrupperna diskuterar eleverna att de nu inser att genom att göra någon annan ledsen så påverkas inte bara den andra negativt, utan även de själva. ”Det lönar sig inte att tömma andras (hinkar) för en själv heller”, som en elev uttrycker det. ”Är man själv elak så tömmer man sin egen” och ”Man blir själv mera ledsen” är andra sätt som eleverna uttrycker den här förståelsen på. Mobbning tas upp i en fokusgrupp när en elev säger att mobbaren själv också kommer börja må dåligt genom att trakassera andra.

*”När man mobbar någon så tömmer man ur sin egen hink.”*

Några elever har också kunnat göra retrospektiva kopplingar och se tidigare handlingar i ett nytt ljus. En elev vittnar om en personlig insikt av att han faktiskt själv blivit ledsen när hen som yngre gjort sin lillebror ledsen:

*”När jag var liten så alltid när jag gjorde något dumt mot min lillebror så blev jag också själv ledsen.”*

#### *3.2.4.2 Att fylla andras hinkar fyller den egna*

I hälften av fokusgrupperna berättar eleverna att de har märkt samma tendens med positiva känslor som med negativa, d.v.s. att de smittar av sig. En del elever berättar om upplevelser av när de märkt att de kunnat göra någon annan glad, såsom ”Säger man fast hej åt någon och den svarar så blir man ju själv också glad” eller ”Bra när man fick ge och få droppar.” (Annan elev): ”Man blev på gott humör!” Andra elever pratar om det på ett abstrakt plan genom att använda hinken som metafor såsom de lärt sig under lektionerna, till exempel genom att säga ”När du fyller någons hink så fyller du med samma också din egen.”

Eleverna berättar också om upplevelser av hur de själva blivit glada när någon gjort något bra för dem som de inte förväntat sig, till exempel: ”Man blev glatt överraskad när man hade fått så mycket (droppar).”

#### **Man kan skapa positiva spiraler**

Ett par elever för resonemanget kring att känslor smittar ett steg längre när de beskriver att man kan skapa positiva spiraler genom att agera på ett medvetet sätt mot andra. I en fokusgrupp diskuterar eleverna att de blivit glada när de fått en komplimang av någon på en droppe i sin hink, och att det gjort att de själva fått lust att skriva något positivt åt någon annan. Eleverna diskuterar då att det inte nödvändigtvis behöver vara samma person som man gör något snällt tillbaka åt, för att det finns något snällt att säga åt alla. Således kan god atmosfär spridas i klassen som ringar på vattnet.

I en annan fokusgrupp uttrycker en elev tankar om att det bildas positiva spiraler när hen säger så här:

*”(...) Jag tycker det underlättar på något sätt (...) att man inte säger lika (...) ja fula saker, när man får själv jättebra, när man får bara skriva bra saker i hinkarna. Sen de som har skrivit så de brukar sedan säga mera saker, som snälla saker, när de redan har skrivit droppar och de har själva fått droppar.”*

Eleven verkar uttrycka tankar om att det är en typ av tröskel att säga eller skriva något positivt om någon annan, men när man väl har gjort det så känns det ofta lättare att berätta mera vad man ser för gott i den andra, och samtidigt så underlättar det för den andra att säga något vänligt tillbaka.

I en annan fokusgrupp diskuterar eleverna att man kan förändra en situation som skulle ha lett till att alla blivit ledsna genom att själv välja att agera annorlunda. En elev säger så här:

*”Om det är någon som gjort något jätteelakt mot mig. Så funderar jag om, är det lättare för mig att välja det bättre att säga något snällt till den än att liksom säga något (elakt) tillbaka åt den där personen. Då kanske dens inställning förändras också.”*

I den här elevens utsaga syns en förståelse av att hämnd, att vara elak tillbaka, bara kommer få honom eller henne själv att må ännu sämre. Dessutom uttrycker han/hon också en tanke om att det kanske finns en möjlighet att den andra kommer rannsaka sig själv och ändra sin inställning om han bemöts med vänlighet tillbaka trots att han varit elak.

Således vittnar några utsagor om att interventionen gjort att eleverna börjat lägga märke till och skapa positiva känsl spiraler, och även insett att man kan undvika en negativ känsl spiral genom medvetet agerande.

### 3.2.5 Ökad resiliens

I ett par fokusgrupper beskriver elever upplevelser av ökad resiliens, det vill säga ökad tålighet eller motståndskraft för svårigheter och utmaningar. En elev uttrycker detta genom att säga:

*”Jag har blivit, kanske, hur ska man förklara så där, starkare så att mera... ja man blir inte ledsen nå lätt.”*

En form av resiliens är att inte ta saker så personligt om någon säger något elakt. Genom att förstå att mycket av det som människor säger ofta är ogenomtänkt eller inte egentligen handlar om den som får ta emot kritiken så reagerar man inte lika starkt känslomässigt när någon säger något elakt. I följande citat uttrycker en elev att hen fått förståelse för just detta:

*”Man fattar liksom andra, så man tar det inte på det värsta sättet (om någon gör eller säger något elakt).”*

### 3.2.6 Uppmuntran har satts i system

Ett fenomen som många elever beskriver upplevelser av är att man genom interventionen lyckats skapa ett system för att uttrycka och ta emot uppmuntran, komplimanger och stöd.

#### 3.2.6.1 Systemet underlättar för att uttrycka positiv feedback

Eleverna diskuterar att det blivit lättare att ge varandra positiv feedback när det nu blivit satt i system genom hinkarna. Det här upplever eleverna bero på att det nu blivit en norm i klassen att göra så, samt att det ibland är lättare att skriva komplimanger än att säga dem muntligt.

*”Andra gör ju det så då kan du också göra det. Och man får inte veta vem som har skrivit.”*

*”Lättare att skriva än att säga komplimanger. Ibland vågar man inte säga.”*



Att eleverna ger varandra mera positiv respons har gett eleverna mera upplevelser av glädje under skoldagen. Eleverna berättar om upplevelser av glädje när de själva får höra uppmuntrande ord av andra, men också när de själva uttrycker uppskattning och ger positiv respons åt andra.

### **Ökad upplevelse av glädje av att få mera positiv feedback**

Eleverna berättar om upplevelser av glädje när de går för att titta om de fått någon ny droppe i sin hink, när de ser att de fått droppar och när de läser vad som står på droppen. Eleverna använder ord som att det är "roligt", "kul", "jätteroligt", eller "kiva". Eller som en elev beskriver det "Man blir så där heheheh" och skrattar ett genuint glatt men förläget skratt, som om hon skulle rodna för att hon inte varit van vid att höra komplimanger om sig själv.

### **Ökad upplevelse av glädje av att ge mera positiv feedback**

Eleverna upplever också att det har gett dem glädje att skriva komplimanger åt andra. I en fokusgrupp diskuterar eleverna att det till och med ger mer glädje att ge komplimanger åt andra än att själv få dem.

#### *3.2.6.2 Klassandan har förbättrats genom att positiv feedback satts i system*

Eleverna berättar om upplevelser av att klassandan har blivit bättre sedan Glädjeprojektet drog igång. Stämningen i klassen har blivit bättre när alla både ger och får mera uppmuntran, komplimanger och stöd åt varandra eftersom det blivit kutym i klassen sedan man satte hinkarna i system. En elev uttrycker det så här:

*"Ens kompisar har lärt sig att man ska fylla och inte tömma, så jag tror det är därför som man varit gladare och inte lika mycket arga."*

Eleverna berättar att de tycker att klassandan blivit bättre eftersom de blivit positivare, gladare, klagar mindre, samarbetar bättre, ger varandra bättre arbetsro och sprider färre rykten om varandra.

*”Vi samarbetar bättre, så vi har bättre stämning.”*

*”Ingen säger som ’nääää de e jättetråkigt’ mera.”*

*”Och så har klassen förändrats på det sättet att det finns typ inge dåliga rykten om någon mera.”*

Systemet med hinkarna har också gett dem ett språk för att prata om hur man ska bete sig mot varandra. Eleverna berättar om upplevelser av att de nu lättare kan säga till om någon behandlar någon dåligt, eftersom alla i klassen har kunskapen om hinkarna.

*”Om någon är otrevlig så kan man säga ”du tömde min hink.”*

Några elever upplever att det har blivit ovanligare med utanförskap i deras klass sedan interventionen startade och de börjat använda hinkarna. Alla elever håller dock inte med. När en elev säger att ingen mera är utanför någon gång i deras klass nu så svarar en annan elev att så är det kanske för henne. Eleven utvecklar inte detta mera, men det låter som att hen fortfarande upplever att det finns utanförskap i gruppen. I en annan fokusgrupp berättar en elev om upplevelser av att inte själv vara utanför lika ofta längre, och att det gjort henne eller honom gladare.

*”Blivit gladare, så att man inte hela tiden blir utanför typ.”*

Överlag är eleverna överens om att klassandan blivit bättre och det är något som diskuteras i de flesta fokusgrupperna.

### 3.2.7 Nyttan av att förmedla kunskapen till andra

Eleverna upplever att interventionen gjort nytta också för att de kunnat sprida kunskapen till andra, så att också de blivit mera uppmärksamma på hur de agerar. Främst berättar eleverna om upplevelser av att kunskapen spridits till den egna familjen, men i en fokusgrupp förmedlar en elev också sina tankar om vilken nytta den här kunskapen skulle kunna göra om den spreds på ett större plan.

### 3.2.7.1 Sprida kunskapen i familjen

Särskilt en elev berättar om upplevelser av att hans/hennes syskon kunnat ta till sig kunskapen också, och förändrat sitt beteende:

*”När jag berättade till min syster om hinkar så sa hon, eller när hon sa något elakt till mig, så sa hon att nu tömmer hon min hink och sedan så har hon varit snällare och det har gått bättre.”*

Att förklara konceptet med att tömma och fylla hinkar som en abstrakt representation av att vara elak eller vänlig mot någon annan verkar således vara någon som den här eleven tagit till sig så väl att hen också kunnat lära ut det vidare till familjemedlemmar. Också i andra fokusgrupper diskuteras upplevelser av att kunna bli sams med syskonen bättre eller av att man kommer bättre överens i familjen. Det här kan bero på att dessa elever delat med sig av kunskapen om hinkar till sin familj, men det kan också bero på att eleven själv ändrat sitt beteende eller blivit mera uppmärksam på positiv interaktion inom familjen.

### 3.2.7.2 Sprida kunskapen i ett större samhällsperspektiv

En elev delar med sig av mera djupgående reflektioner. Eleven resonerar att hela världen skulle behöva få den här kunskapen, så att alla skulle bli mera eftertänksamma och värna om varandra:

*”Jag skulle vilja att alla skulle på riktigt tänka efter såndärnt och att alla i världen skulle förstå att man har den där hinken, för att nu är det bara en liten del i vår skola som lär oss det. Då skulle som alla kanske börja tänka efter mer.”*

## 4 Diskussion

### 4.1 Metoddiskussion

#### 4.1.1 Diskussion kring datainsamlingen

Studien har utgått från en fenomenologisk ansats, vilket innebär att den syftar till att beskriva fenomenet så som det uppfattas av den som erfar detta. Ambitionen är att komma åt det mest grundläggande hos ett fenomen, det som visar sig före vi utvecklar teoretisk kunskap om detta. (Brinkmann, 2016, s. 87.) För att uppfylla denna strävan har en induktiv infallsvinkel på analysen av materialet använts, vilket innebär att helheten byggts med utgångspunkt i de enskilda utsagorna. Kvalitativ innehållsanalys har valts för sin deskriptiva natur och för möjligheten att se på materialet med forskningsfrågorna som utgångspunkt. Analysmetoden har således varit väl anpassad för forskningsansatsen.

Datainsamlingen har gjorts genom fokusgruppsintervju med ett semistrukturerat upplägg. För att öka trovärdigheten har metodologisk triangulering använts, vilket innebär att man använder flera olika metoder för att samla in materialet (Flick, 2014, s. 183). Den andra insamlingsmetoden som använts är skriftliga svar på en enkät med samma frågor som senare kom att ställas under intervjun. Trianguleringen ökar datainsamlingens trovärdighet eftersom det ökar möjligheterna att samla in ett mera rikt data (Smith, 2015, s. 261).

Ett par begränsningar med datainsamlingsmetoden kan konstateras. En risk som finns med fokusgrupp som datainsamlingsmetod är att eleverna påverkat varandra och att fokusgruppsupplägget bidragit till social konformitet i elevernas svar. I efterhand har det konstaterats att flera elever missuppfattat fråga 5, men eftersom denna inte är i fokus i den här studien är det inte ett problem för den här studiens tillförlitlighet. Ett annat problem var att i den ena ljudinspelningen var ljudupptagningen så otydlig att jag inte kunde urskilja vad som sades under vissa partier.

#### 4.1.2 Diskussion kring dataanalysens trovärdighet och tillförlitlighet

Två centrala aspekter för att bedöma analysens trovärdighet inom kvalitativ innehållsanalys är enligt Schreier (2012, s. 175) kodningsramens trovärdighet och trovärdigheten kring att de resultat man fått också är riktgivande för hur man förväntar

sig att andra ska uppleva samma intervention. Tillvägagångssättet när man utformar kodningsramen bör dessutom vara tillförlitligt (Schreier, 2012, s. 170).

#### *4.1.2.1 Kodningsramens trovärdighet*

Det mest grundläggande för en trovärdig kodningsram är att kategorierna representerar koncepten i forskningsfrågan (Schreier, 2012, s. 175). Forskningsfrågorna i den här studien har varit utformade så att de bara innehåller en betydelse per fråga för att vara så entydig och okomplicerad som möjligt. Varje kategori och underkategori har granskats så att de svarar på det som specificerats av forskningsfrågan, vilket är ett kriterium för en trovärdig kodningsram. I den här studien innebär detta alltså att alla kategorier och underkategorier beskriver en upplevd nytta av att lära sig om styrkor eller hinkar.

Gällande hur man i resultatredogörelsen beskriver vad en kategori innefattar skriver Schreier (2012, s.179) att man bör frasera detta i konceptuella termer mera än genom exempelutsagor eller indikatorer såsom ordval. I studien har jag därför främst utgått från beskrivningar av utsagornas innebörd istället för exempelutsagor eller ordval för att öka kategoriernas trovärdighet. Orsaken till att detta är att föredra är enligt Schreier (2012, s. 179) att utsagor som material är ostandardiserade och indirekta och att forskaren därför tydligast definierar kategorierna för läsaren genom att beskriva innebörden av en kategori. Många av eleverna i studien uttryckte sig direkt och med likande språk och ordval, vilket har gjort kategoriseringen mindre komplicerad och ökar trovärdigheten.

Redan i första kodningsfasen kunde de flesta utsagor kategoriseras, vilket är ett tecken på god uppenbar validitet (eng. face validity), det vill säga kodningsramen verkar kunna vara en trovärdig representation av variationen i upplevelser. Ingen kategori innehåller heller oproportionerligt många utsagor, utan alla kategorier verkar vara tillräckligt snävt definierade. Somliga underkategorier har en eller få utsagor, men detta behöver inte enligt Schreier (2012, s. 188) vara ett tecken på en brist hos kodningsramen, utan återspeglar att vissa upplevelser är ovanligare än andra, vilket i sig är ett empiriskt fynd.

#### *4.1.2.2 Kodningsramens tillförlitlighet*

Kodningsramen har testats upprepade gånger vid olika tillfällen. Detta för att säkerställa att kategoriseringen är stabil i det avseendet att kodningen är den samma om den görs vid olika tidpunkter. Om resultatet blir det samma upprepade gånger verkar kodningsramen representera materialet väl, vilket är vad man menar med tillförlitlighet i kvalitativa studier (Schreier, 2012, s. 5). För att ytterligare försäkra mig om detta har även olika praktiska tillvägagångssätt använts vid de olika gångerna, för att så gott det går kunna se materialet i nytt ljus och inte vara bunden vid föregående kodning. Tillförlitligheten kunde ytterligare ha stärkts om en annan forskare gjort samma kategorisering och dessa jämförts med varandra (Schreier, 2012, s. 5).

Viktigt för tillförlitligheten är att man ser en röd tråd och förstår varför de val jag som forskare har gjort i analysprocessen. Till det hör att man ska kunna utläsa varför jag föredragit en tolkning före en annan när jag klassificerat utsagorna (Schreier, 2012, s. 170). I strävan efter detta har jag öppnat upp för läsaren vilka förändringar som skett mellan de olika omgångarna av kategorisering och varför jag föredragit den slutgiltiga före de tidigare. Schreier (2012, s. 170) poängterar att läsaren själv bör kunna se varför forskaren föredragit en tolkning framom en annan vid enskilda svårkategoriserade utsagor. En sådan beskrivning kunde ha gjorts för att öka kodningsramens tillförlitlighet.

#### *4.1.2.3 Avvägningar för trovärdig generalisering*

Studiens resultat kan tolkas vägledande för hur andra barn i samma ålder som genomgår samma intervention skulle uppleva den. Schreier (2012, s. 180) skriver att förespråkare för kvalitativ innehållsanalys menar att det är möjligt att dra generella slutsatser från resultaten man får med den här analysmetoden och att det också är något man bör sträva efter att göra. Viss försiktighet bör iaktas vid generalisering om materialet vore indirekt (t.ex. tagit reda på upplevelser via dagboksinslägg) eller om tolkningar gjorts (t.ex. gällande varför någon upplever interventionen på ett visst sätt). Dessa avväganden är dock inte relevanta i den här studien eftersom materialet kommit direkt från eleverna själva och eftersom analysen varit deskriptiv. Således borde det inte förekomma något som gör det problematiskt att säga att dessa barns upplevelser

är en god representation för hur målgruppen upplever interventionen (Schreier, 2012, s. 180–185).

Värt att notera är att de upplevelser eleverna beskriver i den här studien enbart är från den första delen av interventionen, som fokuserar på styrkor och hinkar. När man jämför den här studiens resultat med de kvantitativa resultat som är under utgivning och som senare kommer utges inom samma projekt bör man ta i beaktande att den här studien inte speglar elevernas upplevelser av interventionen som helhet.

## 4.2 Resultatdiskussion

Resultaten av den här studien tyder på att elevernas upplevelser av att lära sig både om styrkor och hinkar har varit positiv. De negativa upplevelser som framkommit om att lära sig om styrkor var ett fåtal elever som inte tyckte att det var till nytta för dem alls. Gällande hinkar är det enda negativa som ett par elever upplevt att konceptet först var konstigt, men den uppfattningen ändrades sedan när de lärt sig mera om det.

De positiva upplevelserna av nytta har varit många. Det har både funnits tydliga gemensamma drag i det eleverna upplevt, men också en spridning i upplevelserna, vilket har åskådliggjorts i den kodningsram som byggts upp för vardera forskningsfrågan. Kodningsramen representerar essensen i elevernas upplevelser såtillvida som man tolkat begreppet essens inom empirisk psykologisk fenomenologi (Allwood & Erikson, 2010, s. 86–87). Inom den här grenen av fenomenologi anser man essensen vara alla de gemensamma dragen i upplevelserna. Analysen går då ut på att presentera de generella egenskaper som karaktäriserar fenomenet, vilket varit min strävan i den här avhandlingen.

Studier av skolinterventioner i positiv psykologi har visat att dessa kunnat minska depressivitet (Brunnwasser m.fl., 2009; Sankaranarayanan & Cyclic, 2014), stress (Vahedi m.fl., 2016), ångest (Vahedi m.fl., 2016) och skolfrånvaro (Adler, 2017) samt öka sociala färdigheter (Adler, 2017), skoltrivsel (Adler, 2017), engagemang (Shoshani m.fl., 2016) och förekomsten av positiva känslor (Shoshani m.fl., 2016). Resultaten är dock inte entydiga. Andra studier har inte kunnat visa en signifikant minskad depressivitet (Gillian m.fl., 2017), beteendeproblematik (Cutuli m.fl., 2013) eller skolfrånvaro (Shoshani m.fl. 2016).

De resultat jag funnit i tidigare studier är alltså blandade. Alla dessa ovan nämnda studier har en kvantitativ forskningsmetod och den här studien har således antagit en annan infallsvinkel genom att studera elevernas egna upplevelser med en kvalitativ forskningsmetodik. Dessa två infallsvinklar kompletterar varandra. Denna studie kan bidra med mera djup och subjektivitet som belyser de resultat som visats i tidigare forskning. Adlers (2017) studie visar att elevernas sociala förmåga blivit bättre genom interventionen Strath Haven Positive Psychology curriculum, som har ett fokus på kunskap om styrkor och lära eleverna använda sina styrkor. Den här avhandlingen baserar sig också på en styrkeintervention och resultaten visar att eleverna bland annat upplever att de börjat använda sina styrkor mera, blivit mera medvetna om andras styrkor och börjat uppskatta individers olikheter mera. Dessa är egenskaper som är kopplade till social förmåga, och således kan den här studien belysa resultaten från Adlers (2017) tidigare forskning.

Särskilt intressant kommer det bli att jämföra den här studiens resultat med resultaten från de kvantitativa mätningar som gjorts inom samma projekt på samma elever. Resultaten från dessa studier är ännu inte publicerade, och därför är det inte möjligt göra en fullständig jämförelse i detta skede. Preliminära resultat tyder dock på att det skett en signifikant ökning i välbefinnande, hoppfullhet och positiva känslor jämfört med kontrollgruppen samt en signifikant minskning av depression. Resultaten från den studie som undersöker påverkan på positiva och negativa känslor är nu under utgivning (Laakso, in press). Dessa resultat tyder på att interventionen överlag ökat elevernas positiva känslor medan ingen signifikant påverkan setts på negativa känslor.

En ökad mängd positiva känslor återspeglas också i elevernas utsagor i den här studien, när de pratar om att de blivit gladare av att ge och få komplimanger av varandra i hinkarna. De positiva konsekvenser som eleverna ger uttryck för i den här studien verkar alltså spegla en känslomässig förändring i positiv riktning som också fångas upp med kvantitativa mått.

Den här studien har visat att eleverna upplever att klassandan blivit bättre. Klassandan torde vara av avgörande betydelse för välbefinnande hos skolelever. Detta kan således konstateras återspegla den ökning av välbefinnande som ses i preliminära kvantitativa resultat. Eleverna har också upplevt att de fått en stärkt självbild, ökat självförtroende och ökad resiliens. Dessa är faktorer som bidrar till hopp och således belyser dessa



upplevelser hur ökningen i variabeln hoppfullhet som studerats kvantitativt tagit sig i konkret uttryck hos enskilda elever.

Det kvalitativa tillvägagångssätt som den här studien byggts upp på gör att man kan få en bild av elevernas tankar och deras inre värld på ett sätt som annars begränsas till självskattningsskalor i kvantitativ forskning. Nu kommer jag diskutera de upplevelser som eleverna haft kring hur deras självbild och identitetsuppfattning påverkats av att lära sig om styrkor.

#### 4.2.1 Att lära sig om styrkor ökar ens förståelse för självet

Tre av de kategorier som framkommit kring elevernas upplevda nytta av att lära sig om styrkor har handlat om en större förståelse för självet. Lektionerna som handlat om styrkor har stärkt elevernas självbild, ökat deras självförtroende och ökat deras kännedom om vilka goda drag det finns i dem själva, så väl som i andra. Uttryck för en stärkt identitetsupplevelse har förekommit bland elevernas utsagor, såsom en elev som ansåg att hen fått lära känna sitt inre jag.

Genom att få kunskap om hur många olika styrkor människor kan ha och att alla dessa styrkor är lika bra har eleverna kunnat börja uppskatta det unika i sig själva och andra mera. Denna ökade kunskap om goda personlighetsdrag har lett till en ökad självkännedom, men också ökad människokännedom överlag eftersom de också ser mångfalden av goda sidorna hos andra. Som en elev sa, förr kunde hen bara beskriva det goda i andra med ord som ”rolig” eller ”bra typ”, men nu har de språkliga möjligheterna för att beskriva sig själv och andra vidgats, vilket också vidgar uppfattningen om en själv och andra.

Elevernas upplevelser av en förändrad förståelse för sitt eget jag kan belysas med hjälp av det så kallade Johari-fönstret (Luft & Ingham, 1961). Johari-fönstret är en modell för att åskådliggöra medvetenhet kring självet genom att dela in medvetenheten i fyra områden. Fönstret består således av ett fyrfält där de fyra rutorna är följande: Det som både jag och andra vet om mig (det öppna fältet), det som jag vet om mig själv men andra inte vet (det dolda fältet), det som andra vet om mig men jag själv är omedveten om (det blindas fältet) och det som ingendera vet om mig (det okända fältet).

Det öppna fältet =Det både jag och andra vet om mig	Det blinda fältet =Det andra vet om mig med jag själv är omedveten om
Det dolda fältet =Det jag vet om mig själv men inte andra	Det okända fältet =Det som varken jag eller andra vet om mig

Figur 3: Johari-fönstret

Under interventionen har personliga styrkor diskuterats öppet i klassen. Eleverna har både berättat om sina egna styrkor åt andra och berättat för andra vilka styrkor de ser i dem. En större kunskap om elevernas individualitet har således blivit tillgänglig både för dem själva och för andra. Medvetenheten om självet inom det öppna fältet har alltså vidgats. Elevernas upplevelser tyder således på att information som tidigare funnits i det okända fältet nu blivit öppen kunskap. Eleverna har sett helt nya sidor hos sig själva som varken de eller andra har tänkt på förut. Den ökade kännedomen om goda karaktärsdrag, det vill säga på vilka sätt man kan beskriva det positiva i sig själv och i andra, har öppnat upp elevernas medvetenhet för självet.

En elev som reflekterat kring självet har kommit till en sådan insikt att det finns sidor av henne som andra inte vet om, utan bara hon. Hon vet således mera om sig själv än andra, allting syns inte utåt. Den här eleven har alltså reflekterat kring att det finns sidor av henne själv som finns inom det dolda fältet och uttrycker det som en positiv insikt. Andra elever har upptäckt sådant om sig själv som tidigare funnits inom det blinda fältet. Det syns i de utsagor där någon elev varit förvånad över de styrkor som en klasskamrat sett i dem, som de inte själva tänkt på att de haft. Ett exempel på detta är eleven som berättade att hen börjat delta mera i sociala sammanhang efter att andra berättat för honom att han har en sådan styrka som får andra att trivas bra i en grupp där han är med.

De positiva effekter som eleverna upplevt av att lära sig om styrkor verkar således vara främst riktade inåt, mot självet. Att lära sig om styrkor verkar ha lett till ökad introspektion hos eleverna. Eleverna har också kunnat tillämpa det de lärt sig om styrkor mot andra, vilket syns i utsagor inom kategorierna ökad användning av styrkor och medvetenhet om andras styrkor. Men de största upplevda förändringarna i

samspelet med andra har kommit när de fått lära sig om konceptet med hinkar, vilket jag kommer diskutera till följande.

#### 4.2.2 Internaliserad förståelse av interaktionens betydelse

Syftet med konceptet med hinkar är att vara en lättförståelig modell för hur vår interaktion med andra är av avgörande betydelse för vårt välbefinnande (Rath & Clifton, 2015, s. 1) Inom PERMA-modellen befinner vi oss då i komponenten positiva relationer (Seligman, 2011, s. 11–20). Studiens resultat tyder på att eleverna i olika grad har omfattat den kunskap om mänsklig interaktion som ligger bakom konceptet hinkar.

När det kommer till elevernas upplevda nytta av att lära sig om hinkar kan man urskilja en variation i graden av hur djupt insikterna har påverkat eleverna. De kategorier som framkommit har i resultatet ordnats så att de mest ytliga upplevelserna av nytta finns längst till vänster i modellen, medan upplevelserna längst till höger tyder på en mera djupgående reflektion och att eleverna kunnat tillämpa kunskapen i sina egna liv. På den lägsta nivån av djup finns elever som konstaterar att ingen tidigare lärt dem om hur deras ord och agerande påverkar andras känsloläge, och vise versa, hur andras handlingar och ord påverkar deras känslor.

På nästa nivå har den här nya kunskapen sedan gjort att eleverna börjat tänka efter mera. De har blivit mera medvetna och kunnat sätta sig in i den andra partens perspektiv. Denna förmåga kallas mentalisering och är en grundläggande faktor för att kunna skapa och upprätthålla sådana positiva relationer som främjar välbefinnande (Bosacki & Astington, 2001).

En ökad medvetenhet om andras perspektiv kan i sin tur sägas ha föregått ett ändrat sätt att bemöta andra. För att kunna ändra sitt beteende behöver man ju först bli medveten om att det finns något som behöver ändras. På den fjärde nivån av upplevd nytta inser eleverna att det bildas en kedjereaktion, det vill säga om jag agerar annorlunda så kommer andra agera annorlunda tillbaka och bådas sinnesstämning kommer påverkas i samma riktning (Rath & Clifton, 2015, s. 73–75).

De följande tre kategorierna beskriver upplevelser som handlar om ett bredare perspektiv än bara interaktionen här och nu med andra. Upplevelser inom kategorin

ökad resiliens handlar om att eleven kan se sig själv och andra ur ett vidare perspektiv. Man behöver inte ta lika illa vid sig av negativa kommentarer eftersom man förstår att det ligger faktorer bakom som delvis kan förklaras genom konceptet hinkar. Personen själv har kanske just då en tom hink, och då handlar ju den negativa kommentaren mera om den som ger den än den som får den. Eleven upplever således att de delvis kan skydda sig själva mot den negativa inverkan som andras kommentarer har, eftersom man har förståelse för de mekanismer som ligger bakom mänsklig interaktion. Att veta att man klarar av negativa kommentarer ger i sin tur ett större inre lugn, för man vet att man inte är lika sårbar.

Ökad resiliens är också det huvudsakliga målet i mera omfattande skolinterventioner i positiv psykologi som Penn Resiliency Program (Seligman m.fl., 2009). Att eleverna upplevt ökad resiliens redan efter sju lektioner i det här relativt till PRP kortare interventionsupplägget tyder på att effekten av ökad resiliens kan uppstå redan tidigt när man börjar undervisa elever i positiv psykologi.

Kategorin av svar som gäller att uppmuntran har satts i system i klassen genom att man använt hinkarna anser jag vara särskilt intressant ur ett lärarperspektiv. Genom att allas hinkar, de egendesignade pappersmuggarna, funnits på en särskild plats i klassen varje dag har eleverna vetat exakt hur man kan gå tillväga för att ge positiv feedback och komplimanger åt andra. De har inte bara vetat hur, utan det har också blivit en ny social norm i klassen att ge varandra positiva kommentarer skrivna på ”dropparna” som sätts i varandras hinkar. Att ge varandra droppar var till en början en hemuppgift mellan interventionslektionerna för att starta igång den nya rutinen. Men när den väl satts igång är det en rutin som ganska långt upprätthåller sig självt, eftersom eleverna upplevt att de får mycket glädje både av att få och att ge droppar. Det har skapats en kultur av vänlighet som genomsyrar allt man gör tillsammans i klassen, vilket också varit en av nyckelfaktorerna i Geelong Grammar Schools arbete kring komponenten positiva relationer i PERMA-modellen (Norrish & Seligman, 2015, s. 123).

Eleverna upplever att systemet med hinkarna förbättrat klassandan på många sätt. De berättar att stämningen och samarbetet är bättre. I en del fokusgrupper diskuteras också att ryktesspridningen har försvunnit eller att utanförskapet i klassen minskat. I flera fokusgrupper från samma skola diskuterar eleverna hur de mycket lättare kunnat samsas om reglerna i ett bollspel på rasten utan att någon blir ledsen. Det här är ett bra

exempel på ökade sociala och emotionella färdigheter som kunnat observeras också i Geelong Grammar School (Norrish & Seligman, 2015, s.106) Eleverna reflekterar kring att det är det faktum att alla i klassen nu har den här kunskapen som lett till förändringen. Inställningen har ändrats på gruppnivå, inte bara på individnivå. Och vad kunde vara ett bättre tecken på fungerande förebyggande elevvård än det? Den här interventionen verkar således vara uppbyggd på ett sådant sätt att det uppfyller de föreskrifter för förebyggande elevvård som anges i elevvårdslagen (Lagen för elev- och studerandevård, 2013).

Den sista kategorin tyder på att vissa elever till och med kunnat ta till sig den här teorin så väl att de kunnat lära ut den åt sina familjer. En elev beskriver tankar som tyder på en förståelse av hur stor nytta den här kunskapen skulle ha i ett bredare samhällsperspektiv. Konceptet med hinkar verkar ha haft en djupgående inverkan på den eleven, som fått en insikt i att alla människor kanske skulle bli mera empatiska och eftertänksamma mot varandra om de hade den här kunskapen. Och eleven har förmodligen rätt, det här är kunskap som de flesta vuxna människor knappast någonsin reflekterat kring heller.

### 4.3 Implikationer för skolvärlden

Syftet med projektet Styrka, glädje och medkänsla är att ge lärare och elevvårdspersonal konkreta verktyg att använda när de vill arbeta med positiv psykologi i skolan. De koncept inom positiv psykologi som den här studien undersökt, styrkor och hinkar, är konkreta och lämpar sig väl att använda i klassrummet.

För arbete med styrkor kunde lärare använda sig av de övningar som beskrivits kort i metoddelen av den här avhandlingen. Att ha eleverna att själva fylla i frågeformuläret via VIA-institutet är ett uppskattat sätt för eleverna att ta reda på sina karaktärsstyrkor. Att arbeta med styrkekort på olika sätt, såsom att göra en egen styrkehand med kärnstyrkor, ge styrkor åt varandra och att skapa ett styrketråd i klassen är andra redskap som lärare kan implementera i sin undervisning när man vill börja arbeta med styrkor. Mera utförliga lektionsplaner och material kan fås från Boniwell och Ryans (2012) bok som den här interventionen har varit uppbyggd med utgångspunkt i. Att arbeta med styrkor verkar stärka elevernas självbild och självförtroende. Det verkar

också ge eleverna större kännedom om positiva drag hos sig själva och andra samt göra att de använder sina styrkor mera i sin vardag.

Arbete med konceptet hinkar verkar vara till särskild nytta för att förbättra klassklimatet och lära eleverna samspela bättre med varandra. Särskilt verkar det vara det att uppmuntran satts i system i klassen som gjort att eleverna upplever att stämningen är bättre och de samarbetar mera. För att introducera hinkar i klassen kan man utgå från olika böcker som finns i just detta syfte. Dessa förklarar konceptet genom en historia som framställs genom text och bilder. Rath, Reckmeyer och Mannings (2009) och McClouds (2015) böcker är exempel på sådana som kunde vara bra material att använda i skolor för att introducera konceptet med hinkar.

Det avgörande verkar vara att användningen av hinkarna tas i bruk i klassen rent praktiskt och inte bara diskuteras på ett konceptuellt plan. I den här interventionen har eleverna tillverkat egna hinkar genom att dekorera pappersmuggar och skrivit droppar åt varandra i form av positiva meddelanden på papperslappar. Det är en enkel och billig metod som lärare själva kan tillämpa i sina klassrum. Det verkar vara viktigt genom att först få in det här i rutin genom att flera gånger ha det som uppgift på lektionen och ha det som hemuppgift att till exempel vara hemlig detektiv åt en annan elev som man ska skriva en droppe åt (se metoddelen för beskrivning). När eleverna fått in vanan och upplever den glädje som studien visat att det ger att ge och få droppar är det möjligt att systemet fortsätter också utan lärarens uppmaning.

Systemet kräver förstås att eleverna själva förstår och omfattar kunskapen om hur vi kan göra varandra gladare och ledsnare. Att bara lägga hinkar framme i klassen utan att ge eleverna den förståelse som ligger bakom leder knappast till någon förändring i elevernas tendens att ge positiv istället för negativ feedback till varandra. Man bör förstås också som lärare övervaka systemet så att eleverna inte använder hinkarna på ett felaktigt sätt.

Ett gynnsamt led i arbetet är också att involvera elevernas familjer i arbetet med styrkor och hinkar. I den här interventionen har familjerna involverats genom olika hemuppgifter. Ett exempel är övningen styrkor 360 grader där eleverna ska fråga sina familjemedlemmar vilka styrkor de ser i henne eller honom. En annan styrkeövning är att göra familjens styrketråd. När det kommer till hinkar kan man be eleverna att också hemma skapa ett system där varje familjemedlem har en hink och de skriver droppar

åt varandra. I fokusgruppsintervjuerna har det framkommit att de elever som också gjort det här hemma har upplevt att de kommit bättre överens inom familjen och haft mina stunder tillsammans när de gjort hemuppgifterna kring styrkor och hinkar.

#### 4.4 Vikten av en utökad forskning om konceptet hinkar

Ett resultat som den här studien visade på var att elevernas gensvar till att lära sig om hinkar var enormt positivt. Diskussionerna i fokusgrupperna överlag handlade mera om det de lärt sig på lektionerna om hinkar än på lektionerna om styrkor. Eleverna beskrev flera olika upplevelser av nytta av att lära sig om hinkar än vad de beskrev av att lära sig om styrkor. Baserat på resultatet i den här studien anser jag att de mest djupgående insikterna som den här interventionen har gett eleverna har kommit från att lära sig om den osynliga hinken. Inga elever sa heller att de tyckte att det inte var till någon nytta alls att lära sig om hinkar, jämfört med de fem elever som tyckte att styrkor inte var till nytta för dem.

Det här är intressant dels för att hinkar inte är ett etablerat koncept inom positiv psykologi. Hinkar är ett praktiskt verktyg som används främst i företagsvärlden. Konceptet hinkar har tagits fram av Donald Clifton under hans femtioåriga karriär då han fokuserat på den goda i människor. Hans mål har alltså varit det samma som inom positiv psykologi, att stärka välbefinnande, men ändå har Cliftons forskning och arbete inte tagits upp och diskuterats i någon större utsträckning i positiva psykologiska kretsar. Den slutsats jag drar av utgående från elevernas upplevelser av den nytta de haft av att lära sig om hinkar är att den här teorin förtjänar sin plats som ett användbart koncept inom positiv psykologi. Särskilt väl skulle hinkar passa inom ramverket för välbefinnande i PERMA-teorin under komponenten positiva relationer, eftersom hinkar bygger på att det är i interaktionen med andra människor som vårt välbefinnande påverkas som mest.

Den stora skillnaden mellan karaktärsstyrkor och konceptet hinkar är att karaktärsstyrkorna har ett gediget forskningsbaserat underlag, medan konceptet hinkar inte har det. Den enda forskning jag kan hitta som handlar om hinkar är den som Rath och Clifton (2015) själva beskriver i sin bok. Eftersom boken är populärvetenskaplig och utformad som en mera praktiskt handledande bok finns inte heller några referenser till artiklar som utvärderar effektiviteten av att lära ut konceptet med hinkar. Mig

veterligen finns det inga artiklar alls som utvärderar effekten av konceptet med hinkar. (De artikelsökningar jag gjort har främst resulterat i artiklar om handlar om byggnadskonstruktion.) Eftersom positiv psykologi har en stark vetenskaplig förankring är strävan förstås att använda evidensbaserade tillvägagångssätt i de skolinterventioner som utformas. Det första steget skulle alltså vara att göra konceptet med hinkar till ett erkänt praktiskt verktyg kopplat till komponenten positiva relationer i PERMA-teorin. Nästa steg skulle vara att samla den forskning som redan finns om konceptet hinkar och utföra mera grundforskning om hur det påverkar interaktionen mellan människor och deras välbefinnande. Följande steg skulle vara att inkludera konceptet hinkar i skolinterventioner baserade på positiv psykologi för att kunna utvärdera effekten av den här metoden på elevers välbefinnande.

Inom projektet Styrka, glädje och medkänsla har forskarteamet gått direkt till den sista komponenten, implementering av konceptet i en skolintervention. Den här studien, och även den ännu opublicerade kvantitativa forskning som görs inom det här forskningsprojektet, har således bidragit med att ge ett incitament till att det skulle vara viktigt att utföra mera forskning om konceptet hinkar eftersom det här verkar som det är ett koncept som eleverna kan ta till sig och som de upplever stor nytta av i sitt vardagliga liv.



## Källförteckning

Adler, A. (2017). Positive education: education for academic success and for a fulfilling life. *Psychologist Papers*. Vol 38(1).

Allwood, C. & Erikson, M. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.

Bates-Krakoff, J., McGrath, R. E., Graves, K., & Ochs, L. (2016). Beyond a deficit model of strengths training in schools: Teaching targeted strength use to gifted students. *Gifted Education International*. DOI: 10.1177/0261429416646210

Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.

Boniwell, I., Osin, E. & Martinez, C. (2015). Teaching happiness at school: Non-randomized controlled mixed methods feasibility study in the effectiveness of personal well-being lessons. *The Journal of Positive Psychology*, Vol 11(1), s. 85–98

Boniwell, I. & Ryan, L. (2012). *Personal well-being lessons for secondary schools: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds*. Maidenhead: Open University Press

Bosacki, S. & Wilde Astington, J. (2001). Theory of Mind in Preadolescence: Relations Between Social Understanding and Social Competence. *Social Development*. Vol 8(2).

Brinkmann, S. (2016). *Ta ställning för ett meningsfullt liv*. Stockholm: Norstedts.

Brunnwasser, S., Gillham, J. & Kim, E. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol 77(6), s. 1042–1054

Challen, A., Machin, S. & Gillham, J. (2014). The UK Resilience Programme: A School-Based Universal Nonrandomized Pragmatic Controlled Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol 82(1), s. 75–89

Clifton, D. O., & Harter, J. K. (2003). Investing in strengths. I K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Red.), *Positive organizational scholarship: foundations of a new discipline* (s. 111–121). San Francisco: Berrett-Kohler.

Cutuli, J., Gillham, J., Chaplin, T., Reivich, K., Seligman, M., Gallop, R., Abenavoli, R. & Freres, D. (2014). Preventing Adolescents externalizing and internalizing

symptoms: Effects of the Penn Resiliency Program. *International Journal of Emotional Education*. Vol 5(2), s. 67–79.

Ejlertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Fagerlund, Å. (2017). *Styrka, glädje och medkänsla. Att stärka hälsa hos barn genom positiva psykologiska insatser i skola och familj*. Opublicerad forskningsplan för forskningsprojektet Styrka, glädje och medkänsla.

Finlands Svenska Lärarförbund. (2013). *Lärare vill vara lärare*. Hämtad den 13 september 2019, från <https://www.fsl.fi/pa-gang/uttalanden/3856-larare-vill-vara-larare>

Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Fredrickson, B. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*. Vol 53(3), s. 218–226.

Gillham, J., Reivich, K., Feres, D. Chaplin, T., Shatté, A. Samuels, B., Elkon, A., Litzinger, S. Lascher, M., Gallo, R. & Seligman, M. (2017). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the penn resiliency program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol 75(1), s. 9–19

Henricson, M. (red). (2012). *Vetenskaplig teori och metod: från idé till examination inom omvårdnad*. Lund: Studentlitteratur.

Kristjánsson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles? *Educational Psychologist*. Vol 47:2 s. 86–105.

Laakso, M., Fagerlund, Å., Pesonen, A-K., Lahti-Nuuttila, P., Figueiredo, R., Karlsson, C. Och Eriksson, J. (under utgivning). Strenght, Happiess and Compassion: The efficacy of an extensive positive education program on adolecents' positive and negative affect. Submitted to: *Journal of Positive Psychology*.

*Lag om elev- och studerandevård* 30.12.2013/1287. (2013). Hämtad 13 september 2019, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2013/20131287#L1P6>

- Lopez, S. & Gallagher, M. (2009). A Case for Positive Psychology. I S. Lopez, C. Snyder (Red.), *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Luft, J., & Ingham, H. (1961). The johari window. *Human relations training news*, Vol. 5(1), s. 6–7.
- McCloud, C. (2015). *Have you filled a bucket today?* Brighton: Bucket Fillosophy
- Norrish, J. & Seligman, M. (2015). *Positive Education. The Geelong Grammar School Journey*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Connor, M. & Cameron, G. (2017). The Geelong Grammar Positive Psychology Experience. I E. Frydenberg, A. Martin, R. Collie (Red.) *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*. Singapore: Springer
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Rath, T. & Clifton, D. (2015). *How full is your bucket?* New York: Gallup Press
- Rath, T., Reckmeyer, M. & Mannings, M. (2009). *How full is your bucket? For Kids*. New York: Gallup Press
- Sankaranarayanan, A. & Cycil, C. (2014). Resiliency Training in Indian Children: a Pilot Investigation of the Penn Resiliency Program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Vol 11(4), s. 4125–4139
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage Publications.
- Seligman, M. (2011). *Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Atria Paperback.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.

Shoshani, A. & Slone, M. (2017). Positive education for young children: effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviours. *Frontiers in Psychology*. Vol 8, artikel 1866

Shoshani, A., Steinmetz, S. & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology program on early adolescents' well-being, engagement and achievement. *Journal of School Psychology*. Vol 57, s. 73–92.

Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Smith, J. (2015). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London: Sage publications.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Vahedi, S., Gargari, R., Gholami, S. (2016). Effect of the penn resiliency program on student with emotional problems. *International Journal of Educational and Psychological Researchers*. Vol 2(3), s. 145–149.

Vuorinen, K., Erikivi, A. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strenght intervention in 11 Finnish classrooms to promote social participation of students with special education needs. *Journal of Research in Special Education Needs*. Vol 19(1).

## Bilaga 1: Sammanställning

### Analysprocessen

Hur upplevdes det att lära sig om styrkor:

- Roligt (gerby1, gerby2, gerby3, gerby4, haga1, haga2, muncca1, muncca2, muncca3, muncca4, övis1, övis2, övis3, övis4)
- Helt ok (gerby2, haga1, muncca4, övis3)
- Bra (gerby3 – för familj och omgivning, jämfört med om han skulle vara sur. Haga1, muncca1, muncca2, övis1)
- Intressant (gerby4, haga2, haga3, muncca2, muncca3, övis3, övis4, övis5)
- Tråkigt (haga2 – jag har inte förstått någonting, haga3)
- Neutralt (haga3)
- Annorlunda/konstigt (muncca1)
- Spännande (muncca2, övis5)
- Blev glad (övis2, övis3)
- Lätt (övis4)

Hur upplevdes det att lära sig om hinkar:

- Konstigt (gerby2) – före man förstod vad det handlade om, konstigt koncept, blev bättre när man lärt sig mera om det. (gerby3) – fattade ingenting först, sedan aha-upplevelse (muncca2) – underlig tanke att man har en hink. (muncca3) – tanken kändes först konstig
- Tankeväckande (gerby1)
- Intressant (gerby2, haga2, haga3, muncca2, muncca3, övis1, övis4)
- Roligt (gerby3 – för att man fick göra drama, haga1, haga2, muncca2, muncca3, övis2, övis5)
- Helt okej/bra (haga1, haga3)
- Roligare än styrkorna (haga1, övis4)
- Långtråkigt (haga1 – tjatigt) Enformigt (haga3)
- Lite löjligt (haga2)
- Inte kiva (haga3)
- Jätteroligt/superroligt (särskilt att skriva lappar - muncca1, muncca4, övis1)

Nytta styrkor:

- Tänka mera på det (muncca3, övis1, övis2, övis3, övis4)
  - o Jag hade inte riktigt tänkt på att man har så många styrkor (övis4)
  - o Jag kanske tänker mest på mina egna styrkor och ibland på mina föräldrars (övis4)
- Självkänedom

- Och jag känner mig mindre som att, vem jag är, nu vet jag säkert bättre att jag har det där, alltså, när jag har börjat tänka på mina styrkor så känner jag mig bättre. Som mig själv, så att jag vet nu att vem jag är.
- ”veta vad som är sina styrkor” (gerby1, gerby2)
- ”man fick veta mera om sig själv och sånt” (gerby2)
- ”Nå jag tyckte det var riktigt roligt med sina egna sidor” (haga3)
- (spännande) ”kanske det att man fick lära känna sitt inre jag” (haga3)
- ”man fick veta vad man är bra på” (haga3)
- Lär sig att känna vad man är bra på (muncca2)
- Men också om de där styrkorna så när man har själv, jag har börjat känna lite andra saker vad jag är bra på och inte bara sådana om jag liksom är dålig på (muncca2)
- ”Eller att man själv har, men att man inte ens visste att man var kreativ” (muncca3)
- ”Jag har aldrig ens tänkt att jag skulle ha haft såna styrkor” (muncca4)
- Intressant för man har lärt sig känna och jag har inte tänkt på att man har egna styrkor, så nu vet jag det (övis1)
- Roligt när man fick veta sina egna styrkor (övis1)
- Jag har lärt känna mig själv ännu bättre (övis3)
- Man har vissa styrkor som man är bättre på än andra (övis3)
- Jag har börjat tänkt på vilka styrkor passar just mig och hur andra ser mina styrkor
- Om någon frågar vilken styrka man har så har man lätt att svara
- Man har märkt liksom mera vem man på riktigt är
- Lära känna andra
  - ”och också att man ser andras styrkor” (gerby2)
  - Förstod att alla har styrkor (haga1)
  - Man brukar ju inte annars tänka på vad andras styrkor är (muncca3)
  - ”...man börjar tänka på vad andra människor har, som man inte tänkt på någonting förr...” (muncca3)
  - Man har fått fundera på vad andra har för styrkor (muncca4)
  - Man lär känna sina kompisar bättre (övis1)
  - Intressant att lära sig vad andra har för styrkor och så (övis3)
  - Man får lära känna andra bättre (övis3)
  - Jag har försökt lista ut vilka styrkor andra har (övis5)
  - Man lärde sig om sina kompisars styrkor
  - Man får lära känna andra bättre
  - Man lärde känna personer bättre
- Andras syn på mig
  - Roligt att man fick veta hur klasskompisar ser på mig. (vad de ser för styrkor i mig) (gerby3, gerby4)
  - Roligt då vi skulle ha familjen eller andra personer att säga vad vi har för styrkor (gerby4)
  - ”Jag har också börjat tänka på det att andra inte heller vet allting om mig, att jag kanske vet mest. Så sedan började jag tänka att vad kanske inte andra har tänkt” (muncca1)

- Blev glad då man får höra av andra då de säger styrkor om mig (övis2)
- Intressant vad andra tycker om en, vilka styrkor andra ser i en (övis3)
- Kul att få höra vad de andra i familjen tyckte att jag har för styrkor (övis5)
- Man vet vad andra tycker om en själv
- Styrkeanvändning
  - ”Så börjar man som använda dem lite mera kanske (gerby1, gerby2, gerby3, övis2)
  - Använda dem mot kompisar så att alla blev glada (gerby3)
  - ”när jag bråkade med min bror... jag lät honom...” (gerby4) (Användning av styrkor här?)
  - ”Jag har försökt använda ganska mycket bra styrkor” (haga2)
  - Jag kan använda mina styrkor bättre (haga3)
  - Lära sig utnyttja sina styrkor, använda dem på nya och rätt sätt (muncca1, muncca2)
  - Nå man lärde känna och använda dem mer (övis1)
  - Nå som typ då förr så då typ va vid någon fest eller något så brukade jag vara ganska utanför och tyst, men nu då jag har fått höra att jag är så där, att jag får folk att trivas i en grupp där jag som är, så många har sagt det, så har jag börjat använda dem och varit med mera och sånt. (övis2)
  - Min är iallafall kreativitet och jag använder den nog ganska ofta (övis4)
- Samspel
  - ”Jag har blivit samsare med mina syskon” (gerby3)
  - ”när jag bråkade med min bror... jag lät honom...” (gerby4)
  - Med att samsas
- Bekräftar självbilden
  - Det var saker de hade tänkt om sig själva tidigare redan som de hade som styrkor (haga2)
  - Jag har alltid vetat att jag som hela tiden vill vara kreativ, nyfiken, ivrig att lära mig (övis3)
- Bättre självkänsla
  - ”Nå jag har fått bättre självförtroende” (haga3)
  - ”jag har börjat fundera jättemycket mera på mina styrkor... som att fundera att det här är jag ganska bra på, ja” (muncca1)
  - ”Ibland tänker jag att det är många som är bättre på alla saker än jag men så är det ju inte. Och sedan ibland tänker jag på att det inte är så, jag är ju på riktigt bättre på vissa saker. Men sedan är ju andra också bättre på andra saker”
  - ”Jag har alltid varit jätte modig, men jag har aldrig förstått det. Men nu har jag förstått att jag faktiskt är modig”. (muncca4)
  - Nå som typ då förr så då typ va vid någon fest eller något så brukade jag vara ganska utanför och tyst, men nu då jag har fått höra att jag är så där, att jag får folk att trivas i en grupp där jag som är, så många

- har sagt det, så har jag börjat använda dem och varit med mera och sånt. (övis2)
  - Jag har blivit typ självsäkrare tror jag (övis4)
  - Ja, alltså lite mer säker, alltså förr har man typ inte vågat göra ”det” (någonting) så nu vågar man göra det. (övis4)
  - Bra självförtroende
- Mångfald av styrkor
  - Det var lätt att veta vilka som var ens styrkor (gerby4)
  - Det var svårt att välja vilka som var ens styrkor, ville välja flera (gerby4)
  - ”Fast sen när det inte fanns som alla styrkor eller alla styrkekort så på sätt och vis var det nog lite svårt” (svårt att välja, egen tolkning) (haga3)
  - ”Jag satte till några” (valde fler än 5 eller satte till något som inte alls fanns?) (haga3)
  - Jag hade typ sju styrkor, så det var nog svårt (att välja) (övis3)
  - Mamma gav åt mig en styrka som, eller nästan hela släkten ger den där samma styrkan som inte stod på de där korten utan ger att jag är självständig. Så det har jag som styrka. Det är min topp styrka tror jag (övis4)
- Internaliserat nya begrepp
  - Lära sig olika nya styrkor, inte bara de gamla bra och roligt (muncca2)
  - Nå, jag hade inte hört den där, liksom, jag vet nog vad eftertänksam är men jag tänkte inte att man kan säga det så där liksom, hur man kan... (muncca2)
  - man minns dem bättre och sedan när någon har gjort något bra så kan man säga en bra komplimang (muncca2)
  - När man lärt sig nya ord så kan man tänka ut dem för andra (muncca3)
  - Så har vi ju lärt oss nya styrkor som man inte visste har funnits (muncca3)
  - Märker nya sidor hos andra när man lärt sig nya styrkor (muncca3)
  - Man fick veta att det fanns som typ just de här styrkorna (övis5)
  - Tänka på saker på annat sätt och ge mer och personligare komplimanger
- Vidgat begrepp
  - Förr kanske man bara tänkte att kreativ var att man pysslade och så (muncca3)
- Nyttigt för framtiden
  - ”man kommer behöva det mycket sedan i framtiden” (muncca1)
  - ”...man kommer nog att behöva det i livet” (muncca1)
  - Det gjorde en gott (övis1)
- Respektera andras unikhet
  - ”Man har lärt sig att respektera andras styrkor och sina egna också, och liksom tänka att det här är kiva att den här typen också är bra på det här. Och liksom lärt mig respektera det” (muncca1)



- ”Jag har lärt mig att människor är olika, att de är bra på olika sätt” (muncca4)
- Alla är bra på någon sak (muncca4)
- Människor är bra på olika saker (muncca4)
- Alla är bra på något. Nu vet jag.
- Visa sina styrkor för andra
  - Roligt när man kunde berätta till andra om de här styrkorna (muncca3)
- Glädjas åt sina styrkor
  - Min den där är i alla fall kreativitet och jag använder nog den ganska ofta. (övis4)
  - Men jag tycker det är ganska roligt när man är humoristisk när man inte hela tiden har tråkigt (övis4)
- Ger glädje
  - Fick min på bättre humör (muncca4)
  - Man blev glad när man fick styrkor av andra (övis3)
  - För visst har jag lärt mig mycket mera att vara en glad person (övis1)
  - Nå efter den här lektionen så känner man att ”oj vad jag är glad”. Jag vet inte varför men jag brukar känna så (övis5)
  - Jag är lite på bättre humör
  - Mår bättre
- Ingen nytta
  - (gerby4, haga2, haga3, muncca4, övis4)

#### Nytta hinkar:

- Kunskap
  - ” Som, nu är man inte lika liten nå mera utan nu har man som blivit större när man har haft de här timmarna, att nu förstår man mera” (övis3)
  - ”vet hur man ska fylla någons hink” (gerby3, haga1)
  - Man tömmer inte hinkar så ofta mera för man vet vad man inte ska göra (gerby3)
  - ”Blivit bättre på att fylla hinkar” (gerby4)
  - Hinken gjorde att man förstår hur man blir glad (haga1)
  - Det var något nytt som man aldrig hört förr (haga2)
  - Lärt mig hur man kan fylla och hur man tömma (haga2)
  - Man har lärt sig hur man visar respekt åt sina kompisar (muncca2)
  - Jag förstår iallafall så där bättre andra (muncca3)
  - Veta att man har en hink och lärt sig fylla andras (övis1)
  - Inte har jag tänkt på att man har en hink (övis3)
  - Vi lär ju oss massor här! Hur man ska vara snällare mot kompisen och göra för att typ hjälpa någon (gerby4)
- Bemöta andra
  - ”säga hej och se glad ut (gerby1)

- ”säger lite mera snälla saker åt någon” (gerby1, gerby3)
- Varit snällare mot min lillebror (haga1)
- Tänker mera på att vara snäll (muncca3)
- Inte lika dum mera (muncca3)
- Nu har jag om börjat tänka på att när någon kommer emot så kan man fast säga hej eller någonting. (...) Man har börjat säga hej och trevliga saker åt varandra (övis2)
- Nåå, förr så va jag nu mest tyst och som... jag brukar typ aldrig prata och som, men efter hinkarna så har jag börjat säga mera hej och sånt. (övis2)
- Jag har väl bara börjat tänka mera på hur man fyller andras hinkar, vad man ska tänka på för att fylla andras hinkar. (övis4)
- Förstå andras känslor
  - Funderar lite mera på hur andra känner sig (haga3)
  - Jag har mera fattat att jag är inte den enda som har en hink utan det är andra också att liksom, man måste ändå vara lite så där försiktigare med sina ord och så där, vad man säger. (muncca1)
  - ”Man lärde sig liksom, att tänka på hur andra människor känner sig. Och vad man säger” (muncca1)
  - Det jag säger kan såra (muncca2)
  - Exempel från fotbollslek (muncca2)
  - På något sätt så började man tänka hur det känns för andra i den situationen (muncca3)
  - Man fattar vad man säger bättre, hur det känns för andra (muncca3)
  - Inte någon bra idé att tömma hinkar. Sedan borde man hellre fylla hinkar (muncca4)
  - Man lärde sig att känna andra bättre och så som, vad man kan säga och så där (övis3)
  - Jag har tänkt på det lite, men sen varje gång när jag kommer hem tömmer jag min brorsas hink (övis5)
  - Jag tycker jag kan förstå andra då deras hink är tom
  - Jag har lärt mig att tänka ut situationer när det är svårt för andra
- Eftertänksamhet
  - ”Man tänker efter före man säger saker åt andra” (gerby1, muncca1, muncca2, muncca3)
  - ”...om man säger något (elakt) på skoj så ”jag tömde din hink” (gerby4)
  - ”Jag har tänkt mig mera för vad jag säger och gör” (haga2)
  - ”Nå jag har tyckt att det har varit så där att jag kanske inte har tömt andras hinkar lika mycket för jag har tänkt på det att jag inte vet, vad jag har känt” (muncca1)
  - Man kanske tänker lite mera på andra (muncca3)
  - ”Man började tänka hur man ska fylla andras och att man inte skulle tömma andras hinkar” (muncca4)
  - Lärde sig att man faktiskt kan tömma och fylla andras hinkar och så där (övis3)

- Nu tänker man nog mera på vad man säger, man får inte säga det som gör att man tömmer, (...) man vill ju inte vara en hinktömmare (övis3)
- ”Jag har lärt mig att allt man gör inte kan fylla bådas hinkar!”
- Man är försiktig med vad man gör och säger
- Man har ett val
  - ”Man kan ju vara en hinkfyllare” (gerby1)
  - ”Lärt sig hur man ska få sådana situationer då man tömmer hinkar till sådana situationer som fyller hinkar (gerby2)
  - ”Jag vet hur man gör någon glad... och hur man gör någon ledsen också” (haga2)
  - Om det är någon som gjort något jätteelakt mot mig. Så funderar jag om, är det lättare för mig att välja det där bättre att säga något snällt till den än att liksom säga något tillbaka åt den där personen. Då kanske dens inställning förändras också. (muncca2)
  - Jag har börjat fundera mera på att vad ska man göra på ett annat sätt så man istället skulle fylla den där hink (muncca4)
  - Nu försöker jag bara fylla hinkar
- Tömma andras tömmer egen
  - ”Man blir själv mera ledsen” (gerby2)
  - ”Dåligt samvete” (gerby2)
  - ”När man mobbar någon så tömmer man ur sin egen hink” (gerby4)
  - ”När jag var liten så alltid när jag gjorde något dumt mot min lillebror så blev jag också själv ledsen” (haga1)
  - ”Är man själv elak så tömmer man sin egen”. ”Det lönar sig inte att tömma andras för en själv heller” (haga2)
  - Jag har tänkt på saken att vad är det för idé med att tömma hinkar, vad hjälper det för den som tömmer hinkar (muncca4)
  - Nå, om man gör någon ledsen så blir man ju själv också så här... (övis4)
- Gav glädje/Förstå att känslor smittar
  - ”Man blev gladare av det” (gerby3)
  - ”Det kändes bra när någon fyllde min hink och jag fyllde någon annans hink” (gerby4)
  - Kände sig lite bättre efter att ha varit snällare mot lillebror (haga1)
  - Kiva att få droppar (haga1)
  - ”När du fyller någons hink så då fyller du med samma också din egen” (muncca1)
  - Man blir så där hehehehe (generat glad) (muncca1) (när man får droppar)
  - ”Blivit gladare, så att man inte hela tiden blir utanför typ” (muncca2)
  - Roligt att gå och titta om man fått någon ny droppe (muncca3)
  - Om man själv får en droppe så får man lust att skriva en till någon annan (muncca3)
  - ”Jätteroligt alltid att läsa vad andra hade skrivit” (muncca4)
  - Kul då man får komplimanger av andra (övis2)
  - Säger man fast hej åt någon och den svarar så blir man ju själv också glad (övis2)

- Det är roligt att göra någon glad för då blir man ju själv glad (övis4)
- När någon gråter är det väl typ samma sak så där att man blir ledsen och så där... (Annan): Mm. Och jag blir nog som lättare... alltså skrattar när någon annan skrattar än då någon annan gråter. Alltså nog blir man ju ledsen inifrån nog också men alltså, inte brukar jag gråta då. (övis4)
- Bra när man fick ge och få droppar (annan): man blev på gott humör (övis5)
- Man känner sig så där på bättre humör (övis1)
- Man har fått se leenden
- Hjälpa andra
  - "Hjälpt min mamma med något, typ städa" (gerby4)
  - om det har hänt något liksom att om någon är liksom ensam, så vågar jag bättre gå och fråga att "hej vill du komma med?" eller "behöver du hjälp med något?" (muncca1)
- Ett sätt att kommunicera om känslor
  - Om någon är otrevlig så kan man säga "nu tömde du min hink" (haga3)
  - Lättare att skriva än att säga komplimanger. Ibland vågar man inte säga. (muncca3)
- Uttrycka uppskattning för andra
  - Jätteroligt att få skriva droppar till andra! (muncca1)
  - Nästan roligare att skriva åt andra än att få (muncca1)
  - Det är ingen skillnad åt vem man skriver för det finns ju någonting att skriva åt alla
  - Jag har lättare för att göra andra glada och lyckliga
- Få uppskattning av andra
  - "Men jag blev ganska överraskad när jag hade fått så mycket" (muncca1)
- Uppriktighet/Medvetenhet om egna ordens påverkan
  - "Viktigt att man menar det man säger (muncca1)
  - Det har inte varit så lätt (att skriva droppar) för man måste ändå tänka att är det nu verkligen så att... (muncca1)
  - "Jag är inte enda som har en hink utan andra också, man måste ändå vara lite försiktigare med sina ord" (muncca1)
  - Svårare att ge droppar till dem man inte känner riktigt (övis5)
- Sätta uppmuntran i system
  - Lättare att skriva än att säga komplimanger. Ibland vågar man inte säga. (muncca3)
  - Andra gör ju det så då kan du också göra det. Och man får inte veta vem som har skrivit (muncca3)
- Se ur andras perspektiv
  - Man fattar liksom andra så man tar det inte på det värsta sättet (om någon gör eller säker något elakt) (muncca3)
  - "Roligt att se vad människor skrivit om en, vad de tycker om en" (muncca4)

- Positiv spiral
  - ”Ja å sen får man när det är liksom, jag tycker det underlättar på något sätt, man blir, att man inte säger, lika, sällan, ja, fula saker, när man får själv jättebra, när man får bara skriva bra saker i hinkarna. Sen de som har skrivit så de brukar sedan säga mera saker, som snälla saker, när de har redan skrivit droppar och de har själva fått droppar.” (muncca4)
- Egen känsloreglering
  - Om den är tom så kan man själv också göra något för att få fyllt den (övis1)
  - Jag har som blivit, kanske, hur ska man förklara så där, starkare så att mera... ja, man blir inte ledsen nå lätt. (övis4)
- Kunnat föra kunskapen vidare till familjen
  - när jag berättade till min syster om hinkar så sa hon, eller när hon sa något elakt till mig, så sa hon att nu tömmer hon min hink och sedan så har hon varit snällare och det har gått bättre. (övis1)
- Förbättrat klassklimatet
  - Ens kompisar har lärt sig att man ska fylla och inte tömma, så jag tror det är därför som man varit gladare och inte lika mycket arga (övis1)
- Nytt i större samhällsperspektiv
  - Jag skulle vilja att alla skulle på riktigt tänka efter såndärnt och att alla i världen skulle förstå att man har den där hinken, för att nu är det bara en liten del i vår skola som lär oss det. Då skulle som alla kanske börja tänka efter mer (övis3)

#### Känslöpåverkan:

- Mera
  - Piggare (gerby1)
  - Gladare (gerby1, gerby2, gerby4, haga1, haga2, haga3, muncca2, muncca3, övis1, övis2, övis3, övis4)
  - Nöjdare (gerby2, övis1)
  - Tacksam (gerby3 – för det man har)
  - Förlåtande (gerby3)
  - Vänligare/snäll (gerby3, gerby4, muncca1, muncca2)
  - Mer social (gerby3)
  - Tryggare (gerby4)
  - Nyfiknare (gerby4)
  - Mer självförtroende (gerby4, övis1)
  - Styrkofull (haga1)
  - Modig (haga1, muncca1, gerby1 - “nå ofta så vågar man mera”)
  - Hjälpsam (haga1)
  - Kunnigare om ämnet (haga2)
  - Lite bättre (haga2)
  - Eftertänksam (muncca1)
  - Positiv (muncca1, muncca3)

- Som en bättre person (muncca2)
- Omtänksam
- Kreativ (muncca4)
- Aktivare på lektionerna då vi haft Glädje (muncca4)
- Mera värdefull (muncca4)
- Starkare (övis1, övis4)
- Mera ok (övis3)
- Större, växt som människa (övis3)
- Klarar bättre utmaningar (gerby2 - "börjat öva mera på sådant man inte är så bra på")
- Uppskattande till andra
- Lugn
- Ingenting (gerby4)
- Mindre
  - Arg (gerby1, gerby3, haga1, haga2, muncca4, övis1, övis2)
  - Ledsen (gerby1, gerby3, muncca4, övis1, övis2 muncca3) – "Man blir ju ändå ledsen av saker som händer fast man varit på de här lektionerna, men kanske inte helt lika, man tar det lite bättre och så." "Man fattar liksom andra så man tar det inte på det värsta viset"
  - Orolig (gerby1)
  - Fundersam (gerby2) – "förr hade man så många frågor, det är inte så många frågor nu när man har fått lära sig mera" (muncca2) – på olika beslut, hur man ska göra. Säger snällt tillbaka om någon är elak hellre än vara elak tillbaka.
  - Dum (i betydelsen elak) (gerby4, muncca1, muncca4, övis3)
  - Sur (haga2, övis2)
  - Blyg (muncca1)
  - Besviken (övis1)
  - Osäker (övis4)
  - Ångest
  - Som en sådan typ som gör andra på dåligt humör
  - Stressad
  - Orolig och nervös
  - Ingen förändring (haga1, haga3, muncca4)

#### Ändrats i klassen

- Samma som tidigare (gerby2, haga2, övis3, övis4)
  - Inte jättemycket som har hänt (muncca3)
- Bemöter varandra bättre
  - Klasskompisarna har börjat tänka mera efter vad man kan säga (gerby1)
  - De som vill får vara med (gerby1)
  - De säger hej och ger mera komplimanger (gerby1)
  - Alla har blivit snällare (gerby4)

- Klassen har blivit hjälpsammare. Då en hade fallit frågade andra om hon var okej (gerby3)
- Flera har börjat säga förlåt om man råkar skada någon i misstag (gerby4)
- Kanske blivit lite lite vänligare mot varandra (haga3)
- Klassen har blivit mycket snällare (haga2)
- Säger hej när man kommer till skolan och ler (muncca1)
- Snällare och kommer bättre överens (muncca1)
- Vi har blivit ganska mycket trevligare än vi var (muncca2)
- Man säger inte genast “du föll” (ur bolleken) (muncca4)
- På något sätt kan man säga att klassen har blivit snällare (övis1)
- Vi fyller varandras hinkar mera än vi gjorde förr (övis1)
- Vår klass kanske tänker lite mera nu vad de säger (övis3)
- Nå kanske de börjar som tänka efter mera vad som är rätt och typ fel (övis5)
- Klassen har faktiskt blivit bättre
- Alla har tänkt efter lite extra vad vi kan göra så att alla mår bra
- Stämningen
  - Alla har blivit mycket positivare (gerby2)
  - Vi samarbetar bättre, så vi har bättre stämning (gerby3)
  - “Ingen säger som nääää de e jättetråkigt mera” (gerby3)
  - Det har blivit bättre och lugnare i klassen (gerby4)
  - Klassen har blivit lite lite lugnare (haga3)
  - Bättre klassanda (haga1)
  - Alla har blivit mycket gladare, både av att skriva och få lappar (muncca1)
  - Alla har blivit positivare och man har blivit bättre vänner än tidigare allihopa i klassen (muncca1)
  - Man vågar kanske prata bättre (övis1)
  - Huset har blivit gladare (övis2)
  - Och så har klassen förändrats på det sättet att det finns typ inge dåliga rykten om någon mera (övis2)
  - Det har varit färre gräl
  - Alla har blivit lite snällare och kiovare och mera eftertänksamma
  - Det har blivit lugnare
- Samarbete
  - Man har blivit lite mera sams (gerby2)
  - Alla samarbetar med alla (gerby3)
  - Vi samarbetar bättre, så vi har bättre stämning (gerby3)
  - Om man har glömt någon läxa så brukar alla skicka på whatsapp (gerby4)
  - Alla samsas lite mera och att alla har fått bestämma lite mera om man har paruppgifter med någon annan (muncca1)
  - Kanske blivit bättre på rasterna, med bollekarna (muncca3)
  - Vi kan samarbeta bättre (övis1)
  - Märks att klassen kanske blivit lite gladare när de samarbetar och lyssnar på varandra (övis2)

- Vi har börjat samarbeta bättre. Men ändå kan det bli så där att man inte kommer överens när man samarbetar. Det är inte som perfekt. (övis3)
- Alla har blivit bättre på att arbeta ihop
- Klarar av motgångar bättre
  - “Man klarar av som, typ i lekarna, förr har det varit så där att det varit mycket mera “näå int va de nu så”. (gerby2)
  - “Förr blev de riktigt arga, men nu är det inte så mycket så mera, är man fast så är man fast” (gerby3)
  - Man skyller inte mera på andra om man fallit ur bollspelet (muncca4)
- Mera uppmuntran
  - Vi uppmuntrar kanske lite mera varandra (haga3)
  - “Alla uppmuntrar hela tiden. I onödan också”. (exempel med att hoppa från första trampolinen) (haga2)
  - Vi har uppmuntrat varandra och sånt (haga1)
  - I klassen har många börjat fylla min hink
  - I klassen uppmuntrar vi lite mera varandra
- Alla vän med alla
  - Förr var vi ganska mycket på tumis, men nu ganska mycket i större grupper och det blir roligare (muncca2)
  - Alla har blivit positivare och man har blivit bättre vänner än tidigare allihopa i klassen (muncca1)
  - Förr var det mera flickor som lekte med flickor, men nu är hela klassen med i bolleken (muncca2)
  - Tagit med andra lite mera i leken och i de där bollspelen (muncca4)
  - Vi klasskamrater känner varandra mycket bättre (övis1)
  - Nu kanske man litar på varandra mera när vi lärt känna varandra (övis1)
  - Mera att alla leker med andra, om man frågar om man får komma med så får man komma med. (övis4) (En annan elev svarar: ööööh kanske för vissa!!)
  - Inte så mycket men har tagit andra mera med i lekar
- Tryggare i sig själva
  - Som hela klassen har på riktigt blivit självsäker (övis4)
  - Och sedan har klassen också blivit att varenda människa i klassen har blivit så där att de är mera sig själva, tror jag. (övis4)
  - Klassen har blivit mer som hemma att man inte försöker vara tuff utan mera att man är sig själv
- Mer energi
  - Jag har blivit piggare varje tisdag

Ändrats i familjen



- Samma som tidigare (gerby2, muncca2, övis3)
- Inte diskuterats hemma
  - “Jag har inte pratat om det hemma så mycket” (haga3)
  - “Nå hemma har jag inte sagt något” (haga2)
- Diskuterats hemma
  - Vi har pratat om det ganska mycket. Men inte vet jag har det ändrat någonting (gerby2)
- Komma överens
  - “Jag blir sams med syskonen bättre” (gerby3)
  - “Vår familj kommer bättre överens nu (gerby3)
  - “Hemma också varit snällare mot alla, när de blivit arga, känns som att det är utan orsak de har blivit arga så” (haga1)
  - “Jag har kunnat samarbeta mycket med min lillebror. Jag har liksom kunnat bo bättre med honom, vi bor i samma rum” (haga1)
  - Förr brukade brodern vara arg och säga att jag är dum då jag kommer hem från skolan, och pappa brukar vara arg nästan varje dag, men nu är de nästan bara snälla mot varandra (övis2)
  - Jag kommer mera överens med mina syskon
  - Hemma var jag snällare med min bror
  - Hemma har jag varit mindre arg på min mamma och pappa
- Fin stund tillsammans
  - “Min familj tyckte också om när jag frågade dem vad som var mina styrkor, vilket kändes roligt och bra” (gerby1)
  - Man får vara med familjen (övis5)
  - Då vi brukar vara hos mamma så brukar hon säga att nåja, nu ska alla samlas här. Nu ska vi göra x läxa (övis5)
- Själv tänkt efter mera hemma
  - Nå jag har funderat att jag inte skulle vara så hemskt arg mera, jag skulle göra det på ett annat sätt så att ingens hink skulle tömmas (muncca4)
  - När min bror brukar göra lite speciell mat så gnäller jag inte mera att det inte är gott, utan äter och tackar för maten (muncca4)
  - Jag har börjat fylla mera hinkar hemma (muncca4)
- Andra blivit intresserade
  - Hemma har det blivit mera som att mamma, hon skulle också vilja vara med i projektet och alla andra i familjen
- Nya vanor
  - Hemma har vi börjat säga mera ha en bra dag och sådant för då fyller vi varandras hinkar
- Vet ej
  - Kanske, men vet inte (gerby4)
- Inte ändrats
  - Nå hemma har det nu inte nästan ändrats alls, syskonen ville/kunde inte vara med och göra läxor (övis2)

Ändrat med vänner

- Kompisarna, de vet jag nu inte om det har ändrats nå (övis2)
- Ingen förändring (övis3)

Innehållet:

Uppskattas

- Redan bra
  - o "Det kan som inte bli bättre" (gerby1)
  - o "De har varit perfekta" (gerby4)
  - o Redan bra som de är (haga2)
  - o Ingenting, alla lektioner är jättebra (muncca4)
  - o Ingenting kan göras för att de ska bli bättre (övis2)
  - o Bra som det är (övis4)
  - o Jag tycker det är bra som det är (övis5)
- Drama uppskattades (gerby3, gerby4)
  - o "det fyller min hink då jag var med i drama"
  - o "man får som visa för alla andra, å de e roligt, man börjar skratta" (gerby3)
  - o "Då man får testa själv hur det känns att bli tömd och få hinken fylld" (gerby3) Flera entusiastiska "Jåå!!!" efteråt.
  - o "Jag tycker om teatergrejen, sketchen. (medhåll av andra). Det var jättelätt att lära sig" (gerby4)
- Styrkor 360 grader uppskattades (gerby4)
- Hinken var konkret
  - o "bra med den där hinken för den gjorde det enklare att förstå"
  - o "när man fick egna små hinkar var roligt" (muncca4)
  - o Mera samarbetsövningar med hinkarna och dropparna, det var roligt, mera olika övningar med dem på liknande sätt (muncca1)
- Bra att de fick egna styrkekort
  - o Kiva när man fick de där korten (haga2)
  - o De där styrkekorten var roliga (haga2)
  - o Det var roligt när man fick egna styrkekort (muncca4)
  - o "Bra för de (läxorna) är inte som så svåra, man förstår dem och sen är det roligt när, ifall det är med korten" (gerby4)
- Grupperna varierades
  - o Bra att man lite bytte grupper så kunde man se vad de andra tyckte om sig själva och andra (styrkor)
- Grupparbeten uppskattades
  - o Jag tycker om när vi delar in oss i grupper och gör sånärna grejer (gerby4)
  - o Bra att jobba i smågrupp, typ 5 per grupp. Då går det smidigare och man får mera gjort än om alla ska presentera för hela klassen (muncca2)

- Övningen när man fick sätta upp styrkekorten på väggen och presentera uppskattades
- Att göra styrketråd med familjen uppskattades (vilken grupp?)
  - o Det var mest intressant och spännande (övis5)
- Bra med läxor med familjen
  - o “Roligt med en del läxor när man gör dem med ens familj” (muncca3)
- Rita hinkarna uppskattades
  - o Lektionen i sig var rolig när de lärde sig om hinkar, för att det inte är som en riktig timme så man orkar det jättebra. Orsaken till att det inte varit som en riktig timme menar eleven är att man fått veta mycket som man behöver, bara fått vara och rita ibland.
  - o Hinkar intressantare än styrkor, för man fick rita (övis4)
  - o Roligt när man fick rita sina hinkar (övis5)
- Läxorna
  - o “Jag tyckte de där läxorna har varit roliga att göra... Då vi skulle vara de där detektiverna...” (gerby1)
  - o “Bra för de är inte som så svåra, man förstår dem och sen är det roligt när, ifall det är med korten” (gerby4)
  - o Bra med dagboken, att man får fylla i lite varje dag och inte så mycket läxa på en gång (gerby4)
  - o Bra att man inte får anmärkning på Wilma då man glömt läxan, utan kan göra den till nästa gång. Lite friare och mindre regler än annars. (muncca3)
  - o Jag tycker att det är kul att få läxor för då blir man på gott humör och då mår man lite bättre (övis5)
- Positiv förväntan inför lektionerna
  - o “Nå som varje tisdag så vet man att den här lektionen ska börja...” (gerby1)
- Ger positiv känsla efteråt
  - o Nå efter den här lektionen så känner man att “oj vad jag är glad”. Jag vet inte varför men jag brukar känna så (övis5)
- Bra dragare
  - o Kiika var jättesnäll och förklarar bra vad man ska göra steg för steg och varför. Simpelt och klart (övis4)

### Förbättringsförslag

- Mera drama önskas (gerby2, gerby3)
  - o Så byter man roller så att alla får testa. Det är inte roligt att alltid vara den dåliga typen. Rollerna cirkulerar så alla får vara alla (gerby3)
  - o Skriva egna dramman och testa och visa upp med kompisar (gerby3)
  - o Jag skulle vilja ha mera dramatisering (muncca4)
- Mera lekar och experiment (gerby3)
  - o “Mera lek som hör till styrkor” (gerby3)
  - o Lekar där alla är med som man fast kan gå ut och göra (muncca3)

- Det skulle vara roligt med någon sorts glädjeexperiment någon gång
- Mera uppgifter/elevaktivitet
  - “Mera sån där saker som man själv kan göra så att man inte måste lyssna på allt” (haga3)
  - Jag tycker att det skulle vara roligt med de här hinkarna och dropparna att göra lite liknande saker på olika sätt. Man kunde fast få göra dem själv, så som man själv tycker att de ska vara. Att man skulle få pyssla dem själv” (muncca1)
- Mera fysisk aktivitet
  - Röra på oss
- Önskas fortsättning
  - “Att ni ska komma nästa år också, och ha den där firstbeatgrejen...” (gerby1)
- Positiv psykologi för familjen
  - “Komma hem till en och göra det där” (gerby1)
- Hålla tiden
  - “När det en gång gick över tiden då vi skulle ha break blev alla trötta och tappade humöret” (gerby3)
  - “...Så att det inte går 10 minuter över rasten, för då hinner man knappt få någon rast” (gerby3)
  - “Minska på att vara övertid på rasten, hände 5 gånger, alla gånger” (gerby4)
- Mera tid
  - Mera timmar i veckan (gerby4)
  - “Jag skulle vilja att man har mera tid så att man hinner förstå allting lite bättre. För nu har det varit ganska så där håsigt så jag tycker att man inte kanske hunnit förstå allt” (haga1)
  - Man skulle kunna ha en dubbeltimme (haga1, övis1)
  - Mera glädjelektioner (övis1)
  - Jag tycker vi skulle ha två eller tre gånger i veckan (övis1)
  - Lektionerna skulle vara längre (övis3)
  - Typ två timmar glädje i veckan eller mera (övis3)
  - Flera gånger i veckan! (övis4)
  - Jag skulle vilja ha det typ 2 timmar i veckan (övis4)
  - Att vi ska ha typ två eller tre timmar glädje per vecka (övis5)
- Känlorna var tråkigt
  - “Det där med känlorna var lite tråkigt kanske. Man skulle kunna göra känlorna mera intressant” (haga3)
- Mera om känlorna
  - “Vi hade ganska mycket om styrkor och hinkar, så mera om känlor” (muncca1)
  - Det där om känlor har jag inte ännu riktigt fattat (övis1)
- Mindre häfte
  - Ryms inte i väskan (haga2)
  - De ryms inte i väskan, så tappar man bort de här pappren (haga1)
- Förklara bättre

- Förklara styrkor bättre (haga2)
- Mera tekniska inslag
  - Vi skulle kunna använda iPads och Chromebooks (haga?)
- Mera gruppuppgifter (muncca1, muncca2)
  - “Man skulle kunna titta att den här personen kanske inte hänger så mycket med den här, så då kunde man ha pararbete mellan dem så att de skulle lära känna varandra och alla blir bättre vän med alla” (muncca1)
  - Det är jätteroligt med grupparbeten och man lär sig att inte bara fundera på saker ensam och ta beslut själv, utan att höra vad andra tänker och kombinera det så blir besluten bättre (muncca2)
  - Oftare dela in oss i grupper
- Variera grupperna
  - “Att vi inte bara är i de grupper vi sitter i utan att vi blandar av andra grupper” (muncca3)
- Läxorna
  - Kanske inte en läxa varje vecka, paus någon vecka (muncca2)
  - Kortare och flera läxor, inte sådana långa som sträcker sig över hela veckan (muncca2)
  - Skulle vara kivogare att göra dem i skolan, uppgifterna (muncca3)
- Mer variation under en timme
  - “Att man kan variera mellan uppgifterna, att det inte alltid är bara hink eller bara styrkor, utan man kan lite blanda dem” (muncca3)
- Mera presentera för klassen något man gjort (muncca3)
- Styrkor och hinkar i praktiken
  - Man skulle kunna vara på olika ställen. Nu är vi bara i klassen och auditoriet. Skulle kunna gå ut på stan och använda sina styrkor på olika sätt eller försöka fylla folks hinkar. (övis3)
- Tydlighet
  - Använda mycket bilder